



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Judit Calu Simon
Gladys Elisabeth Steger

1

Espiritualidad, clase de biblia y prácticas parentales espirituales: un estudio correlacional en estudiantes rumanos de nivel secundario **Pág. 93**

Jorge A. Hilt
Eugen Chirilianu

2

Influencia del clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional en la satisfacción y lealtad estudiantil en liceos rumanos **Pág. 111**

Emina Țuțuianu
Marcos Enrique Flores González

3

Plan de acción para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y literatura rumanas: legitimación cualitativa del diseño universal de aprendizaje para la educación secundaria **Pág. 128**

Marius Munteanu
Jorge A. Hilt

4

Efecto de la inteligencia emocional del director, el clima laboral y la satisfacción laboral sobre el compromiso organizacional de los docentes en instituciones adventistas europeas **Pág. 146**

Melquiades Alejandro Sosa Herrera
José Luis Girarte Guillén

5

Competencias investigativas en estudiantes universitarios: un estudio comparativo **Pág. 165**

Alberto Rafael Aguilera Rivera

6

Las disciplinas científicas en la investigación universitaria sobre el deporte en México: una revisión hemerográfica digital **Pág. 178**



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Víctor Daniel Álvarez Manrique, Enoc Iglesias Ortega,
Rafael Osvaldo Paredes, Alfa Rigel Suero Moreta

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Enedelia Peña Solís,
Eduardo Sánchez, Jeshúa Moreno Valladares

Asesores de redacción: Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz,
Claudia Pérez Hernández, Gladys Elisabeth Steger

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Raquel Inés Bouvet, Roberto Badenas, Fernando Canale, William Roberto Darós, Jair del Valle,
Tevni Grajales Guerra, Hernán D. Hammerly, Jorge Antonio Hilt, Gabriela Liliana Krumm,
Sonia Patricia Krumm, Viviana Lemos, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno,
Laura Beatriz Oros, María Cristina Richaud de Minzi, Raúl Rodríguez Antonio,
Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,
John Wesley Taylor, Marisa Cecilia Tumino, María Vallejos Atalaya

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN, Año 25, No. 2, julio -
diciembre de 2025. Publicación semestral de la
Universidad de Montemorelos en coedición
con la Universidad Adventista del Plata,
Universidad Adventista de Bolivia, la
Universidad Adventista Dominicana, la
Corporación Universitaria Adventista de
Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave.
Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros,
Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel.
826 2630900 Ext. 1750, www.um.edu.mx,
vkorniej@um.edu.mx. Editor responsable: Dr.
Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de
Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones
y opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Responsable de la última actualización de este
número, Dr. Jorge Antonio Hilt, Av. Libertad
1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P.
67510. Fecha de última modificación: 30 de
junio de 2025.

CONTENIDO

ESTUDIOS

pág.

Espiritualidad, clase de Biblia y prácticas parentales espirituales: un estudio correlacional en estudiantes rumanos de nivel secundario

93

- *Judit Calu Simon y Gladys Elisabeth Steger*

Influencia del clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional en la satisfacción y lealtad estudiantil en liceos rumanos

111

- *Jorge A. Hilt y Eugen Chirilianu*

Plan de acción para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura rumanas: legitimación cualitativa del diseño universal de aprendizaje para la educación secundaria

128

- *Emina Țuțuianu y Marcos Enrique Flores González*

Efecto de la inteligencia emocional del director, el clima laboral y la satisfacción laboral sobre el compromiso organizacional de los docentes en instituciones adventistas europeas

146

- *Marius Munteanu y Jorge A. Hilt*

Competencias investigativas en estudiantes universitarios: un estudio comparativo

165

- *Melquíades Alejandro Sosa Herrera y José Luis Girarte Guillén*

Las disciplinas científicas en la investigación universitaria sobre el deporte en México: una revisión hemerográfica digital

178

- *Alberto Rafael Aguilera Rivera*

ESPIRITUALIDAD, CLASE DE BIBLIA Y PRÁCTICAS PARENTALES ESPIRITUALES: UN ESTUDIO CORRELACIONAL EN ESTUDIANTES RUMANOS DE NIVEL SECUNDARIO

SPIRITUALITY, BIBLE CLASS AND SPIRITUAL PARENTING PRACTICES: A CORRELATIONAL STUDY IN MIDDLE SCHOOL ROMANIAN STUDENTS

Judit Calu Simon 

Escuela Secundaria Dr. Luca-Brăila, Rumanía

judit_bv@yahoo.com

Gladys Elisabeth Steger 

Universidad de Montemorelos, México

gladyssteger@um.edu.mx *

* e-mail para correspondencia

RESUMEN

El desarrollo espiritual es uno de los aspectos que forman parte del desarrollo integral de los niños y adolescentes. La educación brinda a los niños el conocimiento y las habilidades que necesitan para alcanzar su máximo potencial, en tanto que la espiritualidad les da significado y dirección en la vida. El objetivo de este estudio fue determinar si existe relación entre la espiritualidad, la eficiencia de la clase de Biblia y las prácticas parentales espirituales en estudiantes de nivel secundario en Rumanía. La investigación fue cuantitativa, descriptiva, transversal y correlacional; participaron 267 estudiantes. Se administraron el Cuestionario de Vida Espiritual, la Escala de Calidad de la Clase de Biblia y la Escala de Prácticas Parentales Espirituales. Los resultados mostraron relaciones significativas positivas fuertes entre la espiritualidad, la eficiencia de la clase de Biblia y las prácticas parentales espirituales. Asimismo, se encontró relación entre las dimensiones de la espiritualidad y las dimensiones de las prácticas parentales espirituales. Estos resultados evidencian la importancia del contexto familiar en el desarrollo espiritual de los adolescentes y subrayan la relevancia de los programas educativos que fortalecen la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: espiritualidad, eficiencia de la clase de Biblia, prácticas parentales espirituales, educación religiosa

ABSTRACT

Spiritual development is one of the aspects that are part of the integral development of children and adolescents. Education provides children with the knowledge and skills they need to reach their full potential, while spirituality gives them meaning and direction in life. The aim of this study was to determine whether there is a relationship between spirituality, Bible class efficiency and spiritual parenting practices in secondary school students in Romania. The research was quantitative, descriptive, cross-sectional and correlational; 267 students participated. The instruments were: the Spiritual Life Questionnaire, the Bible Class Quality Scale and the Spiritual Parenting Practices Scale. The results showed strong positive significant relationships between spirituality, Bible class efficiency and spiritual parenting practices. Likewise, a relationship was found between the dimensions of spirituality

and the dimensions of spiritual parenting practices. These results show the importance of the family context in the spiritual development of adolescents and they underline the relevance of educational programs that strengthen the integral formation of students.

Keywords: spirituality, Bible class effectiveness, spiritual parenting practices, religious education

Introducción

Son diversos los agentes educativos que influyen en el desarrollo espiritual de los niños, adolescentes y jóvenes. Una investigación llevada a cabo con estudiantes rumanos de diferentes creencias religiosas mostró que los factores que más influencia tenían sobre sus valores y comportamiento religioso eran el hogar, la escuela y la iglesia (Cucoş y Labăr, 2008).

La educación y la espiritualidad son dos aspectos esenciales para el desarrollo de los niños; son temas interconectados y complejos. Robinson (2023) señala que la espiritualidad debería verse como un punto de partida para el desarrollo de las creencias religiosas de los niños.

La espiritualidad es un constructo complejo, abstracto y multidimensional. A su vez, es parte de la esencia humana (Weathers et al., 2015). Esto dificulta su definición, sobre todo por lo abarcante del término. Sin embargo, puede definirse como la búsqueda de un sentido más profundo en la vida, basado en la relación con Dios (Morales Alejandro, 2012). Dicha relación lleva a una conexión no solo con Dios, sino también con el prójimo, que se refleja en el comportamiento (Prada Silva, 2017).

De este modo, la espiritualidad se manifiesta por medio de las prácticas espirituales. Estas fungen como indicadores espirituales, abarcando la práctica de valores morales y de acciones tales como lecturas devocionales, meditación, oración y adoración, entre otras. De esa manera se exterioriza la vivencia espiritual personal (Morales Alejandro, 2012;

Rengifo Arévalo, 2022).

Por otro lado, las clases de Biblia constituyen uno de los elementos curriculares que favorecen el desarrollo espiritual de los niños; estas tienen un impacto significativo en el desarrollo de la espiritualidad y la formación de la identidad cristiana (Gane, 2013). De acuerdo con Cupit (2002), un modelo dinámico de desarrollo espiritual, basado en la enseñanza bíblica y paradigmas científicos, enfatiza la importancia de la espiritualidad en los entornos educativos. En consonancia con este punto, una investigación mostró que el 31 % de los estudiantes consideraban que las clases de Biblia eran un espacio curricular que los ayudaba a acercarse más a Dios y aprender de Él (Galván Acosta, 2023). Sin embargo, en su investigación León (2013) encontró que, en general, los estudiantes de secundaria no se sentían atraídos por ellas.

La eficiencia de la clase de Biblia se valora por el impacto que estas clases ejercen sobre los estudiantes, produciendo cambios en sus hábitos de devoción, estudio de la Biblia, relación con los demás y testificación (Mohorea, 2011). Para ello, los docentes que imparten la clase de Biblia también juegan un rol importante. Según Habenicht y Burton (2008), una de las funciones del maestro cristiano es orientar el desarrollo espiritual de sus alumnos, para lo cual debe encontrar las mejores maneras de enseñar a los niños el testimonio de fe.

Los padres también ejercen influencia en el desarrollo moral y espiritual de sus hijos. Cuando los padres inculcan en

sus hijos la importancia de la espiritualidad, se transforman en modelos para ellos (Morales Alejandro, 2012). Por medio de las prácticas parentales espirituales, los padres tienen una fuerte influencia sobre el crecimiento espiritual y las prácticas devocionales de sus hijos (Javanmard, 2014). En esta misma línea, los resultados de una investigación (Steger, 2023) mostraron que las prácticas parentales espirituales son predictoras significativas del concepto de Dios en los niños. Mediante estas prácticas, los padres evidencian la religión en acción en el hogar (Kuzma, 2019). Las prácticas parentales espirituales incluyen el ejemplo de vida cristiana que dan los padres a sus hijos (Sitanggang, 2023). De este modo, las prácticas parentales espirituales abarcan la vida devocional familiar y el modelaje de vida cristiana (Steger, 2023).

La educación religiosa de los niños debe basarse en un fuerte vínculo espiritual con sus padres, logrado mediante la comunicación y la participación constante en las actividades familiares (Purba y Retno, 2023).

Conocer estos aspectos permitirá que los padres, coordinadores de instituciones educativas y profesores de religión tomen conciencia de la importancia de su papel en la experiencia religiosa de los niños (Mishchuk, 2022).

Esta investigación se llevó a cabo en Rumanía, donde las instituciones educativas primarias y secundarias cristianas buscan formar a los niños y adolescentes con una cosmovisión bíblica. Sin embargo, el inicio de estas escuelas es relativamente reciente y, dentro de este contexto, está en proceso de afianzarse la propuesta de un modelo educativo adventista. Por ello, cobran importancia las investigaciones que permiten medir el aporte de la educación adventista a la transmisión de valores cristianos y el desarrollo de la espiritualidad.

En este contexto, este estudio buscó determinar si existe relación significativa entre la espiritualidad, la eficiencia de la clase de Biblia y las prácticas parentales espirituales, como también entre las dimensiones de la espiritualidad y las de las prácticas parentales espirituales, en estudiantes rumanos de nivel secundario durante el periodo escolar 2024-2025.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cuantitativo; su diseño es descriptivo, transversal y correlacional. La recolección de datos se efectuó con un muestreo no probabilístico, por conveniencia; la aplicación de los instrumentos se llevó a cabo durante la jornada escolar, a través de un formulario de Google o en formato físico, según las características de la institución.

Participantes

Participaron 267 estudiantes de nivel secundario de un grupo de instituciones educativas adventistas de Rumanía. Los criterios de inclusión de los participantes incluyeron el ser estudiante inscrito en algún curso entre quinto y octavo grados de una de las instituciones educativas adventistas que accedieron a participar, contar con el consentimiento informado de por lo menos uno de los padres y haber completado el asentimiento informado.

Del grupo de participantes, 119 (44.6 %) fueron hombres y 148 (55.4 %), mujeres. El rango de edad abarcó desde los 10 hasta los 15 años, con una media de 12.37 y una desviación estándar de 1.21 ($M = 12.37$, $DE = 1.21$). Participaron ocho estudiantes (3 %) de 10 años, 72 (26.97 %) de 11 años, 67 (25.09 %) de 12 años, 58 (21.72 %) de 13 años, 59 (22.1 %) de 14 años y tres (1.12 %) de 15 años.

El quinto grado fue el curso que contó con mayor cantidad de estudiantes ($n = 78$). Participaron 78 estudiantes (29.21 %) de

quinto grado, 69 (25.84 %) de sexto grado, 57 (21.35 %) de séptimo grado y 63 (23.6 %) de octavo grado.

El centro escolar que contó con más representación fue la Școala Gimnazială din cadrul Liceului Teoretic Mihai Ionescu-București ($n = 155$, 58.95 %). En la Tabla 1 puede observarse la fre-

cuencia por institución educativa. Las denominaciones religiosas de los participantes que tuvieron mayor frecuencia fueron la adventista y la ortodoxa. Un comportamiento similar se observó tanto para la denominación religiosa de la madre como para la del padre (ver Tabla 2).

Tabla 1

Frecuencia por institución educativa

Institución	<i>n</i>	%
Școala Gimnazială Excelsis-Ploiești	40	14.98
Școala Gimnazială Dr. Luca-Brăila	32	11.99
Școala Gimnazială Adventista Matca	13	4.87
Școala Gimnazială din cadrul Liceului Teoretic Mihai Ionescu-București	155	58.05
Transylvania International School	27	10.11
Total	267	100.00

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas tenidas en cuenta para llevar a cabo la investigación responden a lo estipulado por el comité de ética institucional, garantizando el anonimato de los participantes y la confidencialidad en el manejo de los datos. Asimismo, se obtuvo la autorización de los directivos de los establecimientos educativos, quienes recogieron el consentimiento informado firmado por los padres de los participantes. Por su parte, los estudiantes completaron el asenti-

miento antes de acceder al formulario.

Instrumentos

Fueron utilizados tres instrumentos: el Cuestionario de Vida Espiritual, de Thayer (2004); la dimensión “Eficiencia de la clase de Biblia” de la Escala de Calidad de las Clases de Biblia, de Mohorea (2011), y la Escala de Prácticas Parentales Espirituales (EPPE), de Steger (2023).

En los tres casos, se llevó a cabo la validación de los instrumentos para garantizar que sean adecuados para esta

Tabla 2

Frecuencia de participantes, padres y madres por denominación religiosa

Religión	Estudiante		Madre		Padre	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Adventista	124	46.44	122	45.69	116	43.45
Ortodoxa	74	27.72	77	28.84	78	29.21
Bautista	18	6.74	19	7.12	20	7.49
Pentecostal	13	4.87	13	4.87	10	3.75
Católica	4	1.5	3	1.12	4	1.50
Otra	34	12.73	33	12.36	38	14.23
No reportado	-	-	-	-	1	0.37
Total	267	100.00	267	100.00	267	100.00

investigación. El proceso incluyó las siguientes etapas: en primer lugar, se tradujeron los instrumentos al rumano. Luego, jueces bilingües evaluaron las traducciones, verificando que fueran fieles al original y comprensibles para la población objetivo, asegurando la equivalencia semántica y cultural. A su vez, los instrumentos se sometieron a revisión por parte del personal directivo de las instituciones educativas para garantizar la adecuación de los instrumentos al nivel de los estudiantes. Atendiendo a las observaciones recibidas, se realizaron ajustes en la redacción de los ítems y en la cantidad de opciones de respuesta en el caso del Cuestionario de Vida Espiritual. Por recomendación de los revisores, y a fin de facilitar la comprensión durante el proceso de recolección de datos, las seis opciones de respuesta del cuestionario original fueron reducidas a cinco, lo cual es una alternativa contemplada por la literatura (Matas, 2018). Finalmente, se aplicó una prueba piloto a 20 estudiantes con características similares a las de los participantes del estudio, corroborando el funcionamiento adecuado de los instrumentos. Su versión final se incluye como Anexo A.

La variable espiritualidad se midió con el Cuestionario de Vida Espiritual. En su versión original cuenta con 50 ítems agrupados en cuatro prácticas espirituales, las que, a su vez, conforman diez disciplinas espirituales. Este instrumento fue diseñado para estudiantes universitarios, pero se han realizado adaptaciones que permiten utilizarlo con estudiantes de nivel secundario. La versión utilizada en esta investigación es una adaptación realizada por el Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (2008), que consta de 27 ítems distribuidos en nueve disciplinas espirituales: oración, arrepentimiento, lectura y estu-

dio de la Biblia, evangelismo, compañerismo, servicio, mayordomía, adoración y meditación. A su vez, las disciplinas espirituales se agrupan en tres prácticas espirituales: relación con Dios, respuesta hacia Dios y relación con otros. En cuanto a su consistencia interna, obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .94 (Coaquira Machaca, 2019).

Para utilizar el Cuestionario de Vida Espiritual (CVE) en esta investigación, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), a fin de verificar la composición de sus dimensiones, para efectuar posteriormente análisis estadísticos por dimensiones.

El análisis descriptivo de la variable indicó falta de normalidad en la distribución de sus valores (Shapiro-Wilk, $Z = .987$, $p = .014$). Por otra parte, tanto la prueba KMO (MSA = .915) como la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2514.062$, $df = 300.000$, $p < .001$) arrojaron valores significativos, respaldando la adecuación del AFE.

El AFE se realizó utilizando el método de extracción de mínimos cuadrados generalizados, con rotación oblicua Promax. La selección de estos métodos responde a la eficiencia de su uso en muestras con distribución no normal (Bollen, 1989; Fabrigar et al., 1999).

Al observar las cargas factoriales, se retuvieron 25 de los 27 ítems de la escala, los que presentaban valores entre .773 y .314. Si bien se sugiere el valor de .4 como criterio de corte (Lloret-Segura et al., 2014), Costello y Osborne (2005) señalan que se podría aceptar hasta .32.

Por otro lado, los valores de las communalidades fueron de .584 a .278. Sin embargo, se retuvo el ítem con la communalidad más baja debido al valor de su carga factorial ($\lambda = .576$). Al respecto, Costello y Osborne (2005) sugieren que en el caso de valores menores a .4 se debe justificar la retención del ítem.

Los ítems retenidos se agruparon en

tres factores (ver Tabla 3): crecimiento cristiano, relación con Dios y relación con otros. La varianza explicada total fue del 39.8 %. El primer factor explica el 19.1 % de la varianza; el segundo, el 12.1 % y el tercero, el 8.6 %. Se optó por retener el modelo de tres factores, a pesar de que el tercer factor explica menos del 10 % de la varianza, debido a que sus ítems presentan cargas factoriales adecuadas

(Hair et al., 2014). Asimismo, su inclusión se justifica por su relevancia teórica y su coherencia con el constructo medido (Kline, 2015).

En cuanto a la confiabilidad, se calculó mediante el coeficiente omega de McDonald. Este coeficiente es más apropiado que otros coeficientes para escalas tipo Likert de menos de seis puntos, a la vez que no es afectado por el tamaño de

Tabla 3

Cargas factoriales de los ítems del Cuestionario de Vida Espiritual

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Comunalidad
VEEV13	.773	-.049	.034	.584
VEBI10	.745	.036	-.235	.418
VEAD24	.635	-.085	.037	.371
VEME26	.624	-.024	.044	.407
VEBI11	.615	.168	-.034	.504
VECO15	.614	-.124	.149	.412
VEEV14	.585	-.053	.047	.340
VEEV12	.564	.080	.012	.391
VEBI8	.554	.262	-.084	.482
VESE18	.463	-.168	.321	.370
VEBI9	.416	.317	-.022	.419
VEMA23	.409	.012	.290	.409
VEAR7	-.073	.737	.014	.492
VEAR6	-.034	.702	-.040	.434
VEOR1	-.069	.614	.125	.424
VEOR2	-.181	.569	.207	.363
VEAR5	.099	.551	.065	.436
VEOR4	.254	.483	-.196	.316
VEOR3	.167	.397	.097	.342
VESE19	-.007	-.085	.576	.278
VEME27	-.074	.059	.549	.293
VESE20	.115	.098	.502	.418
VEMA21	-.092	.186	.502	.325
VECO16	.157	.061	.469	.385
VEMA22	.246	.096	.314	.329

Nota. El método de rotación aplicado fue Promax.

la muestra (Ventura-León, 2018). El valor del coeficiente de confiabilidad del CVE en su totalidad y de cada una de sus dimensiones se puede observar en

la Tabla 4.

Para medir la variable eficiencia de la clase de Biblia, se utilizó la dimensión del mismo nombre de la Escala de Calidad de

Tabla 4*Coefficiente de confiabilidad de las variables y sus dimensiones*

Variable	Coeficiente ω	IC del 95 %	
		Inferior	Superior
CVE	.92	.90	.93
CVE F1	.89	.87	.91
CVE F2	.81	.78	.85
CVE F3	.73	.67	.78
ECB	.96	.96	.97
EPPE	.93	.91	.94
EPPE F1	.91	.89	.92
EPPE F2	.87	.85	.90

la Clase de Biblia. Esta dimensión consta de 22 ítems y un índice de confiabilidad medido con el coeficiente alfa de Cronbach de .97 (Mohorea, 2011).

Al realizar el AFE para corroborar el comportamiento unidimensional de la variable eficiencia de la clase de Biblia (ECB), no se encontró normalidad en el comportamiento de los datos de esta variable ($Z = .959, p < .001$). A su vez, tanto el valor de la prueba KMO ($MSA = .963$) como el de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 4219.844, df = 231.000, p < .001$) fueron significativos.

De este modo, se procedió a realizar el AFE con el método de extracción de mínimos residuales y rotación oblicua Promax. Las cargas factoriales obtuvieron valores entre .832 y .657, con comunalidades de .692 a .431 (ver Tabla 5) y una varianza explicada de 54.2 %. Además, como se observó en la Tabla 4, el valor del coeficiente de confiabilidad omega de McDonald indicó una muy buena consistencia interna.

Por último, las prácticas parentales espirituales se midieron con la Escala de Prácticas Parentales Espirituales (EPPE). Este instrumento está conformado por 11 ítems, agrupados en dos dimensiones: vida devocional familiar y modelaje de vida cristiana. Respecto a la confiabilidad de la escala, cuenta con un

alfa de Cronbach de .89 y una omega de McDonald de .89. La primera dimensión mostró un alfa de Cronbach de .85 y una omega de McDonald de .86; la segunda

Tabla 5*Cargas factoriales de los ítems de la dimensión Eficiencia de la clase de Biblia*

Ítem	Factor 1	Comunalidad
CB8	.832	.692
CB12	.801	.641
CB15	.783	.614
CB7	.782	.612
CB13	.773	.598
CB9	.761	.580
CB1	.759	.576
CB14	.746	.557
CB4	.741	.549
CB21	.736	.542
CB10	.736	.542
CB6	.736	.541
CB2	.733	.537
CB19	.730	.533
CB3	.725	.526
CB20	.703	.494
CB16	.700	.490
CB17	.699	.489
CB18	.695	.483
CB22	.675	.456
CB11	.662	.438
CB5	.657	.431

Nota. El método de rotación aplicado fue Promax.

dimensión, .82 y .83, respectivamente (Steger, 2023).

Antes de realizar el AFE de la EPPE, se buscó establecer si el comportamiento de la variable presentaba normalidad. La prueba Shapiro-Wilk indicó falta de normalidad en los datos ($Z = .927, p < .001$). Luego se realizó la prueba KMO ($MSA = .933$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 1793.794, df = 55.000, p < .001$). Ambas arrojaron valores significativos, respaldando la adecuación de los datos para avanzar con el AFE (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).

Teniendo en cuenta los datos anteriores, se realizó el AFE utilizando el método de extracción de mínimos residuales, con rotación oblicua Promax.

Los valores de las cargas factoriales oscilaron entre .898 y .548, con comunalidades entre .709 y .395. Así se agruparon todos los ítems, los que se agruparon en dos factores similares a los del instrumento original, a excepción de los ítems “Con mi familia asistimos a los cultos de la iglesia cada semana” y “Mis padres hacen que el sábado sea un día especial” (ver Tabla 6).

Tabla 6

Cargas factoriales de los ítems de la Escala de Prácticas Parentales Espirituales

Ítem	Factor 1	Factor 2	Comunalidad
VDF2	.898	-.077	.709
VDF1	.805	-.107	.532
VDF3	.762	.026	.611
MVC10	.705	.118	.635
VDF4	.702	.124	.637
MVC11	.555	.232	.552
VDF5	.548	.193	.495
MVC7	-.092	.891	.680
MVC6	.011	.822	.688
MVC8	.198	.685	.709
MVC9	.025	.610	.395

Nota. El método de rotación aplicado fue Promax.

En cuanto a la varianza explicada, su valor total fue del 60.4 %, explicando el primer factor el 35.8 % y el segundo, el 24.6 %.

Asimismo, como pudo observarse en la Tabla 4, el valor del coeficiente de confiabilidad tanto para la escala total como para sus dos dimensiones fue adecuado.

Resultados

Descriptivos de las variables

Se realizó un análisis descriptivo de los datos para calcular la media y la desviación estándar de cada una de las variables, en un rango de 1 a 5 (ver

Tabla 7).

Relación entre las variables

Respecto de la relación entre las variables, se comprobó la ausencia de normalidad multivariante ($Z = .969, p < .001$). Por tal motivo, se utilizó la correlación Rho de Spearman. El análisis estadístico mostró que existe relación significativa fuerte entre las variables espiritualidad y eficiencia de la clase de Biblia (ECB); también entre espiritualidad y prácticas parentales espirituales (PPE) (ver Tabla 8).

Tabla 7*Descriptivos de las variables*

Variable/Instrumento	M	DE
Espiritualidad/Cuestionario de Vida Espiritual	3.52	0.64
Eficiencia de la clase de Biblia/Dimensión Eficiencia de la Clase de Biblia	3.91	0.76
Prácticas parentales espirituales/EPPE	3.70	0.97

En la Figura 1 se observa la relación positiva que existe entre las variables espiritualidad (eje X) y eficiencia de la clase de Biblia (eje Y). De acuerdo con el gráfico, la dispersión de puntos

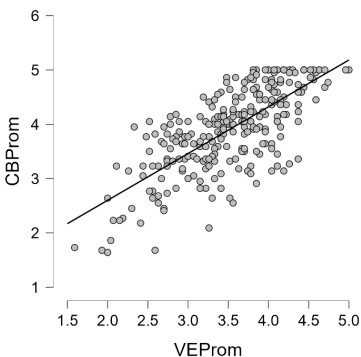
sigue una tendencia ascendente y la línea de ajuste lineal, indicando que, a medida que los valores de una aumentan, también se incrementan los valores de la otra. De acuerdo con Hernández

Tabla 8*Matriz de correlación de Spearman entre variables y sus dimensiones*

Variable	Espiritualidad	ECB	PPE	Dim. CC	Dim. RD	Dim. RO
Espiritualidad	—					
ECB	.691*	—				
PPE	.733*		—			
Dim. CC		.606*	.760*	—		
Dim. RD		.628*	.533*		—	
Dim. RO		.596	.467*			—
Dim. VDF	.704*			.740*	.496*	.448*
Dim. MVC	.616*			.612*	.504*	.408*

Nota. Variables: Espiritualidad, ECB (Eficiencia de la clase de Biblia), PPE (Prácticas parentales espirituales). Dimensiones: CC (Crecimiento cristiano), RD (Relación con Dios), RO (Relación con otros), VDF (Vida devocional familiar), MVC (Modelaje de vida cristiana).

* $p < .001$.

Figura 1*Gráfico de dispersión de espiritualidad y eficiencia de la clase de Biblia*

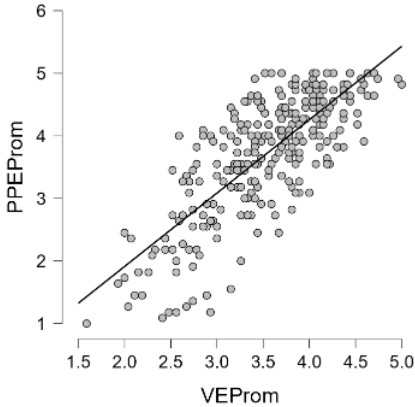
Lalinde et al. (2018), los resultados sugieren un nivel fuerte de relación entre ambas variables.

Un comportamiento similar se puede observar en la Figura 2, la que refleja la existencia de una relación positiva fuerte entre las variables espiritualidad y prácticas parentales espirituales.

También se buscó el grado de correlación entre la espiritualidad y las dimensiones de las prácticas parentales espirituales. Los resultados mostraron que existe relación significativa fuerte entre la espiritualidad y la dimensión vida devocional familiar (VDF), y la espiritualidad y la dimensión modelaje de

Figura 2

Gráfico de dispersión de espiritualidad y prácticas parentales espirituales



vida cristiana (MVC). A su vez, se buscó determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de la espiritualidad –crecimiento cristiano (CC), relación con Dios (RD) y relación con otros (RO)– y la eficiencia de la clase de Biblia. Por último, se analizó la relación entre las dimensiones de la espiritualidad y las dimensiones de las prácticas parentales espirituales. Se encontró relación de moderada a fuerte entre los diferentes pares de variables (ver Tabla 8).

Discusión

En este estudio se encontró que existe relación significativa entre la espiritualidad, la eficiencia de la clase de Biblia y las prácticas parentales espirituales. Esta correlación no solo respalda investigaciones previas, sino que también aporta evidencia empírica en un contexto cultural particular como el rumano, donde el sistema educativo adventista se encuentra en proceso de consolidación.

En cuanto a la relación entre la espiritualidad y la eficiencia de la clase

de Biblia, el resultado coincide con el obtenido por Coaquira Machaca (2019), quien realizó su estudio con estudiantes de educación secundaria, encontrando una relación moderada entre ambas variables. Sin embargo, en este estudio se encontró una relación fuerte ($\rho = .691, p < .001$), que puede ser explicada por la denominación religiosa reportada por el 46.44 % de los participantes ($n = 124$, adventista). También en otro estudio se encontró que el 49 % de los estudiantes percibían que la clase de Biblia se enfocaba más a la experiencia de vida espiritual que a la transmisión de información, lo cual respalda la eficiencia de la clase de Biblia en relación con la espiritualidad (Castrejón, 1985). Al respecto, Gane (2013) afirma que la clase de Biblia, cuando se centra en la experiencia espiritual más que en la mera transmisión de información, tiene un impacto significativo en el desarrollo espiritual del estudiante.

También se encontró relación entre la espiritualidad y las prácticas parentales espirituales. En ese sentido, el estudio de Dudley (2000) reveló que el ejemplo de los padres en el aspecto religioso influye en la vida espiritual de los hijos adolescentes. De igual manera, la relación encontrada es fuerte ($\rho = .733, p < .001$), lo que destaca el rol fundamental del hogar en la formación espiritual. Este resultado puede estar vinculado al porcentaje de madres (45.69 %) y padres (43.45 %) que profesan la fe adventista.

A su vez, al realizar la correlación entre la espiritualidad y las dimensiones de las prácticas parentales espirituales se encontró una relación fuerte. Al respecto, Javanmard (2014) afirma que la influencia de los padres en la vida espiritual de sus hijos va más allá del discurso religioso, siendo el testimonio de vida un elemento clave. En particular, la dimensión vida devocional familiar mostró una

fuerte relación con la espiritualidad ($\rho = .704, p < .001$), indicando que la práctica habitual del culto familiar, la oración y el estudio de la Biblia en el hogar generan un entorno que propicia el desarrollo espiritual. Asimismo, la dimensión modelaje de vida cristiana también se relacionó significativamente con la espiritualidad ($\rho = .616, p < .001$). El hallazgo de Willems (2018) coincide en que existe relación entre el modelaje cristiano de los padres y el compromiso de los hijos con la iglesia y la espiritualidad. Sin embargo, Willems encontró que el interés por el culto familiar es el aspecto del modelaje cristiano menos percibido por los hijos.

Por otro lado, al relacionar las dimensiones de la espiritualidad y las dimensiones de las prácticas parentales espirituales, se encontró que la dimensión crecimiento cristiano presentó una correlación significativa alta, tanto con la dimensión vida devocional familiar ($\rho = .740, p < .001$) como con el modelaje de vida cristiana ($\rho = .612, p < .001$). De ese modo, la participación activa de los padres en la vida devocional del hogar y el modelo de vida cristiana que muestran actúan como potentes influencias en el desarrollo espiritual de sus hijos (Morales Alejandro, 2012).

Finalmente, se evidenció una correlación fuerte entre las dimensiones de la espiritualidad y la eficiencia de la clase de Biblia. Esta relación es especialmente significativa con la dimensión relación con Dios ($\rho = .628, p < .001$), reforzando la noción de que la clase de Biblia actúa como un puente entre el conocimiento doctrinal y la experiencia personal de fe. En este sentido, un grupo de estudiantes de educación secundaria, bachillerato y universitarios rumanos manifestaron que las clases de Biblia favorecían su proximidad a Dios (Cucoş y Labăr, 2008), lo que avala esta relación.

Cabe destacar que, de las dimensio-

nes de la espiritualidad, el crecimiento cristiano presentó las correlaciones más altas, tanto con la eficiencia de la clase de Biblia ($\rho = .606, p < .001$) como con las prácticas parentales espirituales ($\rho = .760, p < .001$). Esto refuerza el hecho de que el crecimiento espiritual es un proceso nutrido por los valores y experiencias vividas tanto en el ámbito escolar como familiar (Morales Alejandro, 2012). Así, la espiritualidad se fortalece cuando el estudiante percibe coherencia entre lo que aprende en la escuela y lo que vive en su entorno familiar.

Una limitación de este estudio es el tipo de muestreo utilizado, ya que, al ser no probabilístico por conveniencia, impide la generalización de los resultados a otras poblaciones y contextos. Aunque la muestra fue suficiente en tamaño y representativa dentro del contexto adventista rumano, no se puede afirmar que los resultados sean aplicables a todos los estudiantes de secundaria, ni a otros contextos religiosos o educativos. Por otro lado, el diseño transversal empleado impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Por lo tanto, se recomienda realizar estudios longitudinales que permitan analizar la relación entre las variables a lo largo del tiempo, e incluir otras variables, tales como el nivel socioeconómico y la influencia de amistades. Además, sería valioso realizar estudios comparativos en diferentes contextos culturales y educativos a fin de identificar similitudes y diferencias. También el uso de instrumentos de autoinforme puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social o interpretaciones subjetivas por parte de los estudiantes. Por tal motivo, se recomienda incorporar en futuras investigaciones entrevistas cualitativas o grupos focales que profundicen en la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la clase de Biblia y las prácticas del hogar

en su vida espiritual.

Adicionalmente, se recomienda socializar los resultados con los padres de familia, a fin de que tomen conciencia sobre la influencia positiva que sus prácticas espirituales ejercen en el desarrollo espiritual de sus hijos. Esta retroalimentación puede contribuir al fortalecimiento del vínculo hogar-escuela e impulsar prácticas más intencionales y coherentes en el ámbito familiar.

En conclusión, este estudio evidenció que existe una relación significativa y fuerte entre la espiritualidad, la eficiencia de la clase de Biblia y las prácticas parentales espirituales; esto subraya la importancia que tiene la dimensión espiritual en el contexto educativo. También se observó que las dimensiones de la espiritualidad presentan correlaciones robustas tanto con la eficiencia de la clase de Biblia como con las prácticas parentales espirituales y sus dimensiones. Así se infiere que estos factores son de suma importancia para el desarrollo espiritual de los adolescentes. Por otra parte, los resultados sugieren que el contexto fa-

miliar cumple un papel clave en la vida espiritual de los hijos, lo cual coincide con estudios previos. Estos hallazgos aportan evidencia empírica útil para fortalecer programas educativos y pastorales enfocados en la formación integral de los estudiantes.

Los resultados de esta investigación contribuyen al debate sobre el papel de la educación religiosa en contextos donde el laicismo o la herencia atea, como es el caso de Rumanía, han influido históricamente en las instituciones educativas. En este escenario, la educación adventista representa una oportunidad para proponer un modelo pedagógico integral que no solo transmita contenidos académicos, sino que promueva activamente la formación espiritual. En consecuencia, los datos respaldan la relevancia de fortalecer tanto el currículo espiritual escolar como el rol formativo de los padres, considerando que ambos entornos —la familia y la escuela— ejercen una influencia que se complementa en la vida espiritual de los hijos.

Referencias

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.
- Castrejón, J. (1985). *Perceptions of the role of the Bible class in four Christian liberal arts colleges: Considered in the context of conflicting rationales* [Tesis doctoral, Andrews University]. Digital Commons @ Andrews University. <https://digitalcommons.andrews.edu/dissertations/268/>
- Coaquira Machaca, O. (2019). *Calidad de las clases de Biblia y vida espiritual en los estudiantes del Colegio Adventista Túpac Amaru, Juliaca, 2018* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPEU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2033>
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10*(7), 1-9. <https://doi.org/10.4135/9781412995627>
- Cucoş, C. y Labăr, A. (2008). Consecințe ale educației religioase asupra formării conduitelor tinerilor: perspectiva beneficiarilor. *Basiliana, 1*(1), 65-102. https://www.researchgate.net/publication/267037742_CONSECINTE_ALE_EDUCATIEI_RELIGIOASE_ASUPRA_FORMARII_CONDUITELOR_TINERILOR_PERSPECTIVA_BENEFICIARILOR

- Cupit, C. G. (2002). Spiritual development and the public educative care of children: A critical evaluation of biblical and dynamic systems perspectives [Doctoral dissertation, Murdoch University]. Murdoch University Research Portal. <https://researchportal.murdoch.edu.au/esploro/outputs/doctoral/Spiritual-development-and-the-public-educative/991005541259907891>
- Departamento de Educación de la División Sudamericana-IASD. (2008). *Guía para el plan maestro de desarrollo espiritual en la educación adventista*. ACES. <https://hamacas.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/05/guia-pmde.pdf>
- Dudley, R. L. (2000). Why our teenagers leave the church. *Spectrum*, 28(4), 22-27. https://www.andrews.edu/library/car/cardigital/Periodicals/Spectrum/2000_Vol_28/22253252_READER_027.pdf
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Galván Acosta, M. A. (2023). *Aportes de la educación religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad en estudiantes de la I.E. 24 de mayo de Cereté* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/50055>
- Gane, B. (2013). The Adventist school system and values transmission. *Teach Journal*, 7(2), 16-24. <https://doi.org/10.55254/1835-1492.1213>
- Habenicht, D. y Burton, L. (2008). *Credința pe intelesul copiilor*. Viață și Sănătate.
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Black, W. C. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7ª ed.). Pearson.
- Hernández Lalinde, J. D., Espinosa Castro, F., Rodríguez, J. E., Chacón Rangel, J. G., Toloza Sierra, C. A., Arenas Torrado, M. K., Carrillo Sierra, S. M. y Bermúdez Pirela, V. J. (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>
- Javanmard, G. H. (2014). The influence of parents on the children's practice of religious beliefs. *Social Cognition*, 2(2), 18-24. https://scjournals.pnu.ac.ir/article_2906.html?lang=en
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4ª ed.). Guilford Press.
- Kuzma, K. (2019). *Padres entrenados: guía práctica para criar hijos responsables*. Asociación Casa Editora Sudamericana.
- León, V. (2013). Percepción de los estudiantes secundarios acerca de las clases de Biblia. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 81-94. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127005.pdf>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mishchuk, M. (2022). Features of the religious education of a child in the family based on the views of V. Zinkivskyi. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 51, 132-140. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-15>
- Mohorea, C. (2011). *Elaboración y validación de un instrumento para medir la percepción de los estudiantes sobre la calidad de las clases de Biblia* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. Repositorio institucional. https://morelos.koha.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=59194&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Mohorea
- Morales Alejandro, L. I. (2012). Espiritualidad y religión: percepciones de un grupo de adolescentes puertorriqueños/as sobre su influencia en las conductas de riesgo de la salud. *Ciencias de la Conducta*, 27(1), 103-127. https://www.albizu.edu/Portals/0/Documents/cau/sju/Revista/2012/7_Religiosidad_Conductas_de_Riesgo.pdf
- Prada Silva, O. (2017). *Las prácticas parentales como predictoras de la espiritualidad en adolescentes de sexto a undécimo grados* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. Repositorio institucional UM. <https://morelos.koha.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=60453>

- Purba, N. D. y Retno, P. (2023). The role of parents in Christian religious education in the family towards shaping the character of generation Z children in facing the industry 5.0 Era. *Journal Didaskalia*, 6(1), 11-22. <https://doi.org/10.33856/didaskalia.v6i1.297>
- Rengifo Arévalo, C. (2022). *Relación de la espiritualidad y el compromiso misionero en los miembros de la iglesia Adventista Puallpa Central de la Misión del Oriente Peruano del año 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio institucional UPEU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/6290>
- Robinson, C. (2023). But first, spirituality: Spirituality and religious education in Western Australian Catholic early learning contexts. *Religions*, 14(2), Artículo 269. <https://doi.org/10.3390/rel14020269>
- Sitanggang, M. H. (2023). Spiritual education for children as a shared responsibility between parents and the church. *Evangelikal: Jurnal Teologi Injili dan Pembinaan Warga Jemaat*, 7(1), 80-88. <https://doi.org/10.46445/ejti.v7i1.630>
- Steger, G. E. (2023). *Prácticas parentales y concepto de Dios en los niños desde la cosmovisión bíblica adventista* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. Repositorio Institucional. https://morelos.koha.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=61563&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Steger
- Thayer, O. J. (2004). Constructing a spirituality measure based on learning theory: The Christian Spiritual Participation Profile. *Journal of Psychology and Christianity*, 23(3), 195-207. <https://psycnet.apa.org/record/2004-19756-001>
- Ventura-León, J. L. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78. <https://doi.org/10.20882/adicciones.962>
- Weathers, E., McCarthy, G. y Coffey, A. (2015). Concept analysis of spirituality: An evolutionary approach. *Nursing Forum*, 51(2), 79-96. <https://doi.org/10.1111/nuf.12128>
- Willems, S. (2018). *El modelaje de la vida cristiana de los padres y el compromiso de los hijos con la iglesia* [Tesis doctoral, Seminario Teológico Adventista Interamericano]. Repositorio institucional UM. <https://morelos.koha.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=60579>

ANEXO A

Cuestionario de Vida Espiritual

Adaptación del Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (2008)
Versión final

Cuestionario de Vida Espiritual	Chestionar Viața Spirituală
Las siguientes declaraciones tienen como objetivo recoger tu opinión sobre los aspectos cristianos de la vida. Por favor, lee atentamente y marca con una X la respuesta que mejor se ajuste a lo que tú haces, no a lo que crees que deberías hacer.	Următoarele afirmații sunt menite să obțină opinia dumneavoastră cu privire la aspectele creștine ale vieții. Te rugăm să citești cu atenție și să marchezi cu un X răspunsul care se potrivește cel mai bine cu ceea ce faci, nu ceea ce crezi că ar trebui să faci.
Las opciones de respuesta son: 1. Nunca 2. Casi nunca 3. Algunas veces 4. Muchas veces 5. Siempre	Opțiunile de răspuns sunt: 1. Niciodată 2. Aproape niciodată 3. Uneori 4. De multe ori 5. Întotdeauna

Nº	Ítem	Afirmație
1	Cuando voy a orar estoy seguro de que Dios responderá mi oración.	Când mă rog, sunt sigur că Dumnezeu răspunde rugăciunilor mele.
2	En mis oraciones le revelo a Dios mis necesidades y mis pensamientos más profundos.	Când mă rog, îi dezvălui lui Dumnezeu cele mai profunde gânduri și nevoi ale mele.
3	En mis oraciones procuro descubrir la voluntad de Dios.	În rugăciunile mele încerc să descopăr voia lui Dumnezeu.
4	En mis oraciones agradezco a Dios por la salvación que él me regaló en Jesucristo.	În rugăciunile mele, îi mulțumesc lui Dumnezeu pentru mântuirea pe care mi-a dat-o în Isus Hristos.
5	En mis oraciones personales le expreso a Dios mi arrepentimiento.	În rugăciunile mele personale îmi exprim pocăința față de Dumnezeu.
6	Cuando me confieso y me arrepiento de mis pecados, experimento la confianza de ser perdonado por Dios.	Când îmi mărturisesc păcatele și mă pocăiesc, experimentez iertarea lui Dumnezeu.
7	Experimento el verdadero perdón de mis pecados.	Am experimentat adevărata iertare a păcatelor mele.
8	Leo o estudio la Biblia para conocer la voluntad de Dios.	Citesc și studiez Biblia pentru a cunoaște voia lui Dumnezeu.
9	Cuando leo o estudio la Biblia, cambio mis creencias y/o comportamientos para adecuarlos a la nueva formación o conocimiento.	Când citesc sau studiez Biblia, îmi schimb convingerile și/sau comportamentele pentru a le adapta la noile informații sau cunoștințe.
10	Leo artículos y/o libros devocionales.	Citesc articole și/sau cărți spirituale.
11	Leo o estudio la Biblia diariamente.	Citesc sau studiez Biblia zilnic.
12	Trabajo con otros cristianos con el propósito de que los no creyentes conozcan a Jesús.	Lucrez cu alți creștini cu scopul de a-i ajuta pe necredincioși să-L cunoască pe Isus.
13	Considerando mis habilidades y mis dones espirituales, ayudo de alguna manera en mi iglesia.	Folosind abilitățile și darurile mele spirituale, ajut într-un fel în biserica mea.
14	Invito a personas no creyentes a asistir a la iglesia o a un grupo pequeño.	Îi invit pe necredincioși să meargă la biserică sau la întâlnirile pe grupe mai mici.
15	Me reúno en un grupo pequeño de amigos cristianos para orar, leer la Biblia o dar testimonios.	Mă întâlnesc într-un grup mic de prieteni creștini să mă rog, să citesc Biblia sau să dau mărturii.
16	Actúo como un pacificador entre mis amigos y/o miembros de mi iglesia.	Între prietenii mei și/sau membrii bisericii mele, eu acționez ca un împăciuitor.
17	Colaboro en una iglesia o una asociación asistencial para ayudar a las personas necesitadas.	Colaborez cu o biserică / asociație care ajută oamenii în nevoie.
18	Cuando un amigo creyente o un vecino sufre algún dolor, pérdida o abandono, lo acompaño en su sufrimiento.	Când un prieten sau un vecin apropiat suferă o pierdere sau abandon, simt împreună cu ei.
19	Dependo de Dios para que me ayude a conocer el trabajo que él me llama a realizar.	Doresc ca Dumnezeu să mă ajute să cunosc lucrarea/misiunea pe care mă cheamă să o fac.

20	Mis acciones en la naturaleza tienen el propósito del bien general.	Acțiunile mele firești urmăresc binele general.
21	Me privo de las cosas que quiero con el fin de dar, con sacrificio, para la obra de Dios.	Renunț la lucrurile pe care le doresc pentru a da, cu jertfă, pentru lucrarea lui Dumnezeu.
22	La manera en que como, bebo y vivo está basada en el concepto de que cuidar de mi salud forma parte de la mayordomía, lo que me permitirá recibir las bendiciones de Dios en mi vida.	Modul în care mănânc, beau și trăiesc se bazează pe credința că îngrijirea sănătății mele este o formă de isprăvnicie, care îmi va aduce binecuvântările lui Dumnezeu în viața mea.
23	Asisto a un servicio de adoración, o culto por semana.	Particip la un serviciu de închinare o dată pe săptămână.
24	Escucho música que me eleva a Dios.	Ascult muzică care mă apropie de Dumnezeu.
25	Perdono plenamente a aquel que me hace mal, aunque el dolor que me causó sea muy grande.	Îl iert pe cel care îmi greșește, chiar dacă durerea pe care mi-a provocat-o este foarte mare.

Escala de Calidad de la clase de Biblia
Dimensión: Eficiencia de la clase de Biblia
 Mohorea (2011)
 Versión final

Escala de Eficiencia de la clase de Biblia	Scala de eficiență a clasei biblice
<p>Este cuestionario busca conocer en qué medida la clase de Biblia te ayuda en tu desarrollo espiritual. Por favor, contesta en forma sincera y honesta cada una de las declaraciones que se encuentran a continuación, marcando la respuesta que represente mejor tu pensar y acciones. Las opciones de respuesta son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Completamente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo 4. De acuerdo 5. Completamente de acuerdo 	<p>Acest chestionar caută să știe în ce măsură cursul biblic te ajută în dezvoltarea ta spirituală. Vă rugăm să răspundeți la fiecare dintre afirmațiile de mai jos sincer și sincer, notând cu un X răspunsul care vă reprezintă cel mai bine gândurile și acțiunile. Opțiunile de răspuns sunt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dezacord total 2. Nu sunt de acord 3. Nici dezacord, nici de acord 4. Bine 5. Complet de acord

Nº	Ítem	Afirmație
1	La clase de Biblia me llevó a adorar a Dios en respuesta a todo lo que Él hizo por mí.	Clasa de Biblie m-a condus să mă închin lui Dumnezeu ca răspuns la tot ceea ce El a făcut pentru mine.
2	La clase de Biblia me ayudó a reconocer que necesito el perdón de Dios.	Clasa de Biblie m-a ajutat să recunosc că am nevoie de iertarea lui Dumnezeu.

3	La clase de Biblia me motivó a orar para descubrir la voluntad de Dios.	Clasa de Biblie m-a motivat să mă rog pentru a descoperi voia lui Dumnezeu.
4	La clase de Biblia me ayuda a pensar en el futuro de mi vida en el marco de mi compromiso con Dios.	Clasa de Biblie mă ajută să mă gândesc la viitorul vieții mele în cadrul angajamentului meu față de Dumnezeu.
5	La clase de Biblia se relaciona con mis intereses y necesidades.	Clasa de Biblie se referă la interesele și nevoile mele.
6	La clase de Biblia me motiva a tomar decisiones basadas en lo que enseña la Biblia.	Clasa de Biblie mă motivează să iau decizii bazate pe ceea ce învață Biblia.
	La clase de Biblia es importante para mí.	Clasa de Biblie este important pentru mine.
7 8	Siento que he aprendido mucho en la clase de Biblia.	Simt că am învățat multe la cursurile de Biblie.
9	La clase de Biblia me ayudó a estudiar la Biblia de una manera más profunda.	Clasa de Biblie m-a ajutat să studiez Biblia într-un mod mai profund.
10	La clase de Biblia me motivó a atender las necesidades de los demás.	Clasa de Biblie m-a motivat să îndeplinesc nevoile celorlalți.
11	La clase de Biblia me ayudó a darme cuenta de que el tiempo es un regalo de Dios.	Clasa de Biblie m-a ajutat să-mi dau seama că timpul este un dar de la Dumnezeu.
12	La clase de Biblia me ayudó en mi crecimiento espiritual.	Clasa de Biblie m-a ajutat în creșterea mea spirituală.
13	La clase de Biblia me ayudó a poder compartir mi fe con los demás.	Clasa de Biblie m-a ajutat să pot împărtăși cu alții credința mea.
14	Estoy más interesado que antes en algunos temas que se estudiaron en la clase de Biblia.	Sunt mai interesat decât înainte de unele teme pe care le-am studiat la clasa de Biblie.
15	La clase de Biblia ayudó a mi transformación espiritual.	Clasa de Biblie mi-a ajutat la transformarea spirituală.
16	La clase de Biblia me ayudó en mi desempeño escolar.	Clasa de Biblie m-a ajutat în performanța școlară.
17	La clase de Biblia fortaleció mi fe en que Dios responde mis oraciones.	Clasa de Biblie a întărit încrederea mea că Dumnezeu răspunde la rugăciunile mele.
18	Mi conocimiento de la Biblia creció con estas clases.	Cunoștințele mele despre Biblie au crescut odată cu aceste cursuri.
19	Mi conocimiento de las doctrinas bíblicas se fortaleció.	Cunoștințele mele despre doctrinele biblice s-au consolidat.
20	La clase de Biblia me motivó a tener buenas relaciones con mis amigos.	Clasa de Biblie m-a motivat să am relații bune cu prietenii mei.
21	La clase de Biblia me ayudó a aprovechar mejor mi tiempo.	Clasa de Biblie m-a ajutat să-mi folosesc mai bine timpul.
22	La clase de Biblia me ayudó a entender los problemas de las personas con mayor claridad.	Clasa de Biblie m-a ajutat să înțeleg mai clar problemele oamenilor.

Escala de Prácticas Parentales Espirituales (EPPE)

Steger (2023)

Versión final

Escala de Prácticas Parentales Espirituales		Scala Practicii Parentale Spirituale
<p>Las siguientes declaraciones hacen referencia a cómo percibes el ambiente espiritual de tu hogar. Las respuestas se relacionan con la frecuencia en que ocurre lo que se afirma. Marca la respuesta que representa mejor tu opinión. Las opciones de respuesta son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca 2. Casi nunca 3. Algunas veces 4. Muchas veces 5. Siempre 		<p>Următoarele afirmații se referă la modul în care percepeți mediul spiritual din casa dumneavoastră. Răspunsurile sunt legate de frecvența cu care se întâmplă ceea ce este afirmat. Marcați cu un X răspunsul care vă reprezintă cel mai bine opinia. Opțiunile de răspuns sunt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Niciodată 2. Aproape niciodată 3. Uneori 4. De multe ori 5. Mereu
Nº	Ítem	Afirmație
1	Como familia estudiamos la lección de la escuela sabática.	Ca familie studiem lecțiunea de la Școala de Sabat.
2	Con mi familia leemos la Biblia juntos.	Familia mea și cu mine am citit Biblia împreună.
3	En mi casa nos reunimos para hacer el culto familiar.	La mine acasă ne întâlnim pentru închinarea în familie.
4	En casa conversamos acerca de temas relacionados con la Biblia.	Acasă vorbim despre subiecte legate de Biblie.
5	Por la mañana mi familia ora pidiendo la protección de Dios antes de salir de casa.	Dimineața, familia mea se roagă pentru protecția lui Dumnezeu înainte de a părăsi casa.
6	Mi mamá es un ejemplo de vida cristiana para mí.	Mama mea este un exemplu de viață creștină pentru mine.
7	Mi papá es un ejemplo de vida cristiana para mí.	Tatăl meu este un exemplu de viață creștină pentru mine.
8	Mis padres me hablan acerca de Dios.	Părinții mei îmi vorbesc despre Dumnezeu.
9	Creo que mis padres oran por mí.	Cred că părinții mei se roagă pentru mine.
10	Con mi familia asistimos a los cultos de la iglesia cada semana.	Familia mea și cu mine participăm la slujbele bisericii în fiecare săptămână.
11	Mis padres hacen que el sábado sea un día especial.	Părinții mei fac din ziua de sâmbătă o zi specială.



INFLUENCIA DEL CLIMA ESCOLAR, LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y LA REPUTACIÓN INSTITUCIONAL EN LA SATISFACCIÓN Y LEALTAD ESTUDIANTIL EN LICEOS RUMANOS

INFLUENCE OF SCHOOL CLIMATE, TEACHING QUALITY, AND INSTITUTIONAL REPUTATION ON STUDENT SATISFACTION AND LOYALTY IN ROMANIAN HIGH SCHOOLS

Jorge A. Hilt 

Universidad de Montemorelos, México

jorgehilt@um.edu.mx

Eugen Chirilianu 

Universidad Adventus, Rumanía

chirileu@gmail.com *

* e-mail para correspondencia

RESUMEN

Este estudio analiza la influencia del clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional sobre la satisfacción y la lealtad estudiantil en escuelas secundarias adventistas de Rumanía. Se utilizó un diseño cuantitativo ex post facto con una muestra de 153 estudiantes, y se aplicó un modelo de análisis de rutas. Los resultados del modelo con mediación parcial indicaron que la reputación institucional ($\beta = .35$), el clima escolar ($\beta = .33$) y la calidad de la enseñanza ($\beta = .26$) predicen significativamente la satisfacción. A su vez, la satisfacción ($\beta = .46$) y la reputación ($\beta = .39$) fueron predictores significativos de la lealtad, explicando el 63% de su varianza. El modelo mostró un ajuste excelente y respaldó la estructura teórica propuesta. Los hallazgos destacan el valor del entorno escolar y la identificación con la institución como factores clave para fortalecer la satisfacción y la fidelización estudiantil. La reputación institucional fue el predictor con mayor influencia combinada, directa e indirecta, sobre la lealtad.

Palabras clave: estudiantes de secundaria, clima escolar, satisfacción estudiantil, lealtad institucional

ABSTRACT

This study examines the influence of school climate, teaching quality, and institutional reputation on student satisfaction and loyalty in Adventist secondary schools in Romania. Using a quantitative ex post facto design, data were collected from 153 students and analyzed through path analysis. Results from the partial mediation model indicated that institutional reputation ($\beta = .35$), school climate ($\beta = .33$), and teaching quality ($\beta = .26$) positively predicted student satisfaction. In turn, satisfaction ($\beta = .46$) and reputation ($\beta = .39$) significantly predicted student loyalty, accounting for 63% of its variance. The model demonstrated excellent fit indices and supported the proposed structure with partial mediation through satisfaction. Findings highlight the role of institutional values and school environment in fostering student satisfaction and loyalty. Among the predictors, institutional reputation exerted the strongest combined direct and indirect influence on loyalty.

Keywords: high school students, school climate, student satisfaction, institutional loyalty

Introducción

La satisfacción estudiantil es un constructo clave en el ámbito educativo por su influencia en el desarrollo académico, social y emocional del estudiante. Estudios previos han señalado que factores como un entorno escolar positivo, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional impactan significativamente en el nivel de satisfacción del alumnado (Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto, 1993).

La satisfacción, a su vez, se ha relacionado estrechamente con la lealtad estudiantil, entendida como la disposición del estudiante a permanecer en la institución y a recomendarla a otros (Helgesen y Nettet, 2007). Este vínculo es relevante, ya que la lealtad constituye un indicador estratégico para las instituciones educativas, al incidir en la retención y captación de estudiantes (Schertzer y Schertzer, 2004).

Si bien existe amplia evidencia sobre los factores que inciden en la satisfacción y la lealtad en contextos universitarios, son escasos los estudios que exploran estas relaciones en el nivel secundario, particularmente en el contexto educativo rumano. En particular, las escuelas adventistas en Rumanía representan un segmento educativo poco explorado, pero con características institucionales que merecen atención: combinan estándares académicos nacionales con un modelo educativo basado en principios cristianos, identidad institucional fuerte y prácticas comunitarias integradas. Tras la revolución de 1989, la Iglesia Adventista inició un experimento educativo que hoy cuenta con 64 escuelas, incluidas cuatro facultades. Este desarrollo institucional se ha traducido en un crecimiento sostenido de la matrícula de la educación adventista en Rumanía, que pasó de 2,680 estudiantes en el ciclo escolar 2019–2020 a 5,308 en el período 2023–2024 (Departamentul Educație

și Capelanie, 2024).

Desde una perspectiva teórica, este estudio se enmarca en los modelos que vinculan percepción institucional y comportamiento estudiantil, considerando la satisfacción como variable mediadora entre atributos organizacionales y conductas de permanencia (Al Hassani y Wilkins, 2022; Sweeney y Soutar, 2011). En un nivel práctico, los resultados pueden orientar a directivos y responsables educativos en el diseño de estrategias de fidelización estudiantil contextualizadas a entornos escolares confesionales.

Por tanto, el objetivo general de este estudio es analizar la influencia del clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional sobre la satisfacción estudiantil, y examinar en qué medida esta satisfacción predice la lealtad institucional en estudiantes de secundaria adventista en Rumanía.

Se plantea como hipótesis que todas las variables institucionales tienen un efecto positivo y significativo sobre la satisfacción, y que esta, junto con la reputación, influye de manera directa sobre la lealtad:

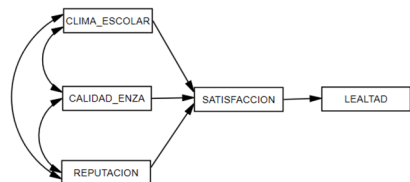
H1. A mayor puntaje de clima escolar, calidad de la enseñanza y reputación institucional, mayor satisfacción estudiantil.

H2. A mayor puntaje de satisfacción estudiantil, mayor lealtad institucional.

En la Figura 1 se observa el modelo que gráficamente expresa las hipótesis planteadas.

Figura 1

Modelo de path analysis propuesto con mediación total



Numerosos estudios examinaron la relación entre el clima escolar y la satisfacción estudiantil en las últimas décadas. Esta línea de investigación demuestra consistentemente una relación significativa entre ambos factores, revelando la importancia de un ambiente escolar positivo para el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

Un clima escolar positivo fomenta un mayor compromiso de los estudiantes, lo que a su vez incrementa su satisfacción con la experiencia educativa. Existen componentes clave del clima escolar, como el apoyo emocional, la disciplina y la percepción de seguridad, que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes hacia su institución (Thapa et al., 2013).

El estudio de Wang y Degol (2016) amplió el alcance de estos hallazgos, demostrando que el clima escolar no solo influye en el rendimiento académico, sino que también impacta significativamente sobre el bienestar emocional de los estudiantes. Esto sugiere que la satisfacción estudiantil se vincula tanto a factores académicos como psicosociales.

Otra evidencia empírica adicional sobre esta relación fue la investigación de Aldridge et al. (2020), realizada en el contexto escolar australiano, que encontró que ciertos aspectos específicos del clima escolar, como la promoción de la resiliencia y la reducción del acoso, contribuyen significativamente a la satisfacción y el bienestar de los estudiantes. Su investigación reveló que el clima escolar explica hasta un 54 % de la varianza de la satisfacción estudiantil, subrayando la importancia de un entorno escolar positivo para promover mejores resultados emocionales y sociales.

Revisiones sistemáticas de la literatura corroboraron y expandieron estos hallazgos. Se realizaron análisis exhaustivos que destacaron cómo el clima es-

colar afecta múltiples dimensiones del desempeño estudiantil (Berkowitz et al., 2017; Kutsyuruba et al., 2015). Estos estudios no solo confirmaron la influencia del clima escolar en la satisfacción general y el compromiso emocional de los estudiantes, sino que también señalaron su papel en la prevención de comportamientos problemáticos en las escuelas. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para las políticas educativas y las prácticas escolares, subrayando la necesidad de priorizar la creación y el mantenimiento de ambientes escolares positivos como medio para mejorar la satisfacción y el bienestar general de los estudiantes.

La calidad de la enseñanza es otro factor crítico que influye en la satisfacción de los estudiantes. Los estudiantes que perciben una enseñanza de alta calidad, con profesores que emplean métodos efectivos y que brindan retroalimentación constructiva, tienden a reportar mayores niveles de satisfacción (Ramsden, 1991). Además, la enseñanza efectiva, basada en relaciones profesor-estudiante de confianza, influye significativamente en la percepción que los estudiantes tienen de su experiencia educativa. La retroalimentación constante y personalizada es un factor clave para mejorar tanto el aprendizaje como la satisfacción estudiantil (Hattie, 2008).

La reputación institucional también ha sido un aspecto central en el análisis de la satisfacción estudiantil. Las instituciones con una buena reputación académica tienden a generar mayor lealtad entre los estudiantes, lo que sugiere que la reputación es un factor mediador clave entre la satisfacción y la lealtad (Helgesen y Nettet, 2007). Además, en un contexto globalizado y competitivo, la reputación institucional no solo atrae nuevos estudiantes, sino que también es un indicador de éxito en rankings internacionales,

lo que refuerza la importancia de mantener una imagen positiva (Anselmsson et al., 2016).

Por otro lado, la satisfacción estudiantil se ha relacionado directamente con la lealtad estudiantil en varios estudios. La satisfacción con los servicios educativos no solo mejora la retención de los estudiantes, sino que también aumenta la probabilidad de que recomienden la institución a futuros estudiantes (Schertzer y Schertzer, 2004). De igual manera, Marzo-Navarro et al. (2005) encontraron que una experiencia educativa satisfactoria es uno de los predictores más fuertes de la lealtad estudiantil, lo que subraya la importancia de la satisfacción como un factor clave en la creación de una relación a largo plazo entre los estudiantes y la institución. De hecho, investigaciones adicionales han sugerido que la satisfacción es una variable mediadora en la relación entre la calidad percibida de los servicios académicos y la intención de recomendar la institución, estableciendo un vínculo entre satisfacción y promoción boca a boca (Sweeney y Soutar, 2011).

Método

A partir de un enfoque cuantitativo, transversal, ex post facto y con diseño no experimental de tipo explicativo, este estudio analizó los factores predictores de la satisfacción estudiantil, así como el papel de esta como variable predictora de la lealtad estudiantil en el contexto de escuelas secundarias de Rumanía. Se utilizaron cuestionarios estandarizados y validados para la recolección de datos, y se realizó un path analysis para probar si las variables exógenas eran predictoras significativas de la variable endógena por medio de una variable mediadora.

Población y muestra

La población total estuvo conforma-

da por 952 estudiantes de siete escuelas secundarias adventistas en Rumanía. Con un muestreo por conveniencia, se seleccionaron 153, asegurando una distribución equitativa entre las diferentes instituciones. Se eliminaron 22 datos cuyos residuos estandarizados excedían dos desviaciones estándar. Así, la muestra final quedó conformada por 131 estudiantes de siete escuelas del sistema educativo adventista en Rumanía.

El criterio de inclusión para poder participar del estudio fue estar matriculado en los grados IX a XII de las siete escuelas adventistas participantes, contar con el consentimiento informado de acuerdo con las normas de Rumanía y tener una trayectoria en la institución de al menos un año. No participaron los estudiantes de reciente incorporación o de otros grados.

Instrumentos

Los cuestionarios utilizados evaluaron cinco variables: clima escolar, calidad de la enseñanza, reputación institucional, satisfacción estudiantil y lealtad estudiantil. Se calcularon las medias aritméticas de los ítems por variable y la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Para medir el clima escolar, se utilizó la Escala de Clima Escolar para Adolescentes (ECEA) de Caso Niebla et al. (2010), compuesta por 24 ítems distribuidos en cinco dimensiones. En este estudio se aplicaron únicamente tres dimensiones: relación con los profesores, relación entre alumnos y disciplina escolar. La escala fue traducida al rumano por expertos y sometida a un análisis factorial exploratorio (AFE), que mostró una adecuación muestral aceptable ($KMO = .856$; Bartlett $p < .001$). Tras eliminar ítems con comunalidad baja ($< .40$), se identificaron tres factores con niveles adecuados de confiabilidad ($\alpha = .836, .831$ y $.777$; α global

= .856), que explicaron el 59.42 % de la varianza (ver Anexo A). Los ítems fueron valorados mediante una escala Likert de cinco puntos, desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (5).

La calidad de la enseñanza se midió mediante un instrumento de siete ítems elaborado por Mauricio Salas (2023), valorados con una escala Likert de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*). El AFE reveló una estructura unifactorial con un KMO de .913 y una varianza explicada del 54.96 %. La escala mostró alta confiabilidad ($\alpha = .893$) (ver Anexo B).

La satisfacción estudiantil se evaluó con la H-Sat Scale (Lodi et al., 2019), adaptada al rumano. El análisis factorial (KMO = .925; Bartlett $p < .001$) identificó tres factores que explicaron el 56.27 % de la varianza (ver Anexo C). El factor 1, denominado valoración académica y motivación personal ($\alpha = .920$) se refiere a la percepción de utilidad, logros y motivación. El factor 2, llamado relaciones con los compañeros ($\alpha = .863$), hace alusión a la amistad, cooperación y relaciones positivas. Por último, el factor 3 denominado infraestructura y entorno escolar ($\alpha = .847$), se refiere al confort, equipamiento y servicios de la institución. La escala presentó una confiabilidad global elevada ($\alpha = .931$). Las respuestas fueron valoradas utilizando una escala Likert de cinco opciones, que iba desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (5).

La reputación institucional y la lealtad estudiantil se midieron con escalas breves de tres ítems cada una, tomadas de Wong et al. (2016), y valoradas mediante una escala Likert de cinco puntos (*totalmente en desacuerdo*, 1; *totalmente de acuerdo*, 5). Para su adaptación cultural, se realizó una traducción al rumano por tres profesores con experiencia en educación. La Tabla 1 presenta las versiones traducidas y las propiedades psi-

cométricas de ambas escalas.

Procedimiento

Los datos fueron recolectados mediante un formulario en línea creado en Google Forms. Los estudiantes completaron los cuestionarios de forma anónima y voluntaria, asegurándose la confidencialidad de sus respuestas.

Análisis de datos

Para examinar las relaciones entre las variables del modelo teórico, se utilizó un análisis de rutas (path analysis) mediante ecuaciones estructurales con variables observadas. Esta técnica permitió estimar los efectos directos de las variables institucionales (clima escolar, calidad de la enseñanza y reputación institucional) sobre la satisfacción estudiantil, así como los efectos de la satisfacción y la reputación sobre la lealtad institucional.

El modelo fue evaluado mediante estimaciones de máxima verosimilitud y los índices de ajuste global más comúnmente recomendados en la literatura (Hu y Bentler, 1999). Los indicadores considerados para valorar la calidad del ajuste fueron los siguientes: p de la $\chi^2 > .05$, GFI $> .90$, NFI $> .90$, CFI $> .90$, TLI $> .90$, RMSEA $< .05$ y RMR $< .08$.

Consideraciones éticas

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. Para los menores de edad, se contó con la autorización de sus padres o tutores legales. Se garantizó la confidencialidad de los datos recolectados y los participantes fueron informados sobre su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin repercusión alguna.

Resultados

Demográficos

En cuanto al género, el 57.5 % de los

Tabla 1*Traducción de los ítems de reputación institucional y lealtad estudiantil al idioma rumano*

Variable	Traducción del ítem	Propiedades psicométricas
Reputación	R1: My institution fulfils the promises it makes to its students. Școala mea își îndeplinește promisiunile pe care le face elevilor săi. Mi institución cumple con las promesas que hace a sus estudiantes.	Unifactorial Varianza explicada: 48.74 %
	R2: My institution has a good reputation. Școala mea are o bună reputație. Mi institución tiene buena reputación.	Confiabilidad Alfa de Cronbach: .792
	R3: My institution is better than other institutions. Școala mea este mai bună decât alte școli. Mi institución es mejor que otras.	
Lealtad	L1: I will recommend my institution to friends or acquaintances. Voi recomanda școala mea prietenilor sau cunoștințelor. Recomendaré mi institución a mis amigos o conocidos.	Unifactorial Varianza explicada: 57.19 %
	L2: I will maintain a relationship with my institution after I graduate. Voi menține o relație cu instituția mea după ce voi absolve. Mantendré una relación con mi institución después de graduarme.	Confiabilidad Alfa de Cronbach: .726
	L3: If I had the chance to enroll in an institution for study again, I would enroll in this institution. Dacă aș avea ocazia să mă înscriu din nou la o instituție de învățământ, m-aș înscrie la această instituție. Si tuviera la oportunidad de volver a matricularme en una institución para estudiar, me matricularía en esta.	

participantes fueron mujeres y el 42.5 %, hombres. La mayoría de los estudiantes se encontraban en décimo grado (64.7 %), seguidos por los de duodécimo (20.3 %) y undécimo (15 %) grados. La distribución por escuela evidenció una participación más alta en la escuela número 7 (28.1 %), mientras que las escuelas 1 y 2 registraron la menor proporción de estudiantes. Los detalles completos se pueden observar en la Tabla 2.

Análisis descriptivo y confiabilidad de las variables

La Tabla 3 muestra medias entre 3.89 y 4.03, lo que refleja una valoración positiva de los estudiantes en todas las variables. Las distribuciones se aproximan a la normalidad, con asimetrías negativas leves y curtosis cercana a 0, salvo en calidad de la enseñanza, donde se observa una ligera concentración en puntuaciones altas.

Tabla 2
Distribución de los estudiantes por institución educativa

Institución	n	%
1. Liceo Teórico «Mihai Ionescu»	9	5.9
2. Escuela Secundaria Teológica Adventista «Maranatha»	10	6.5
3. Liceo Teórico EVISS	18	11.8
4. Liceo Internacional «Integritas»	37	24.2
5. Liceo «Dr Lind»	19	12.4
6. Escuela Secundaria Teológica Adventista «Petre Paulini»	17	11.1
7. Escuela Secundaria Teológica Adventista «Ștefan Demetrescu»	43	28.1
Total	153	100.0

Los coeficientes alfa de Cronbach fueron adecuados en todas las escalas, con valores elevados en satisfacción, clima escolar y calidad de la enseñanza. La confiabilidad de la escala de reputación institucional se mantuvo aceptable, aun-

que cercana al umbral mínimo. En general, los índices obtenidos fueron comparables o superiores a los reportados en los estudios originales, lo que respalda la solidez psicométrica de los instrumentos adaptados al contexto rumano.

Tabla 3
Análisis descriptivo y confiabilidad de las variables (n = 153)

Variable	M	DE	Asimetría	Curtosis	Alfa de Cronbach	
					Del estudio	Original
Lealtad institucional	4.03	.80	-.515	-.633	.836	--
Satisfacción estudiantil	3.97	.55	-.200	-.156	.931	.818-.926
Reputación	4.01	.68	-.369	-.502	.699	--
Calidad de la enseñanza	3.98	.62	-.714	.785	.891	.943
Clima escolar	3.89	.49	-.185	.136	.869	.850

Nota. El estudio de Wong et al. (2016) no reporta valores de confiabilidad.

La Tabla 4 presenta las correlaciones entre las variables del modelo, todas en la dirección esperada y con asociaciones significativas. Estos resultados preliminares respaldan la coherencia interna del modelo y justifican el uso posterior de análisis estructurales para examinar posibles efectos mediadores de la satisfacción estudiantil.

Se eliminaron 22 casos atípicos identificados mediante la distancia de Mahalanobis. La evaluación de la normalidad multivariante, mediante el coeficiente

de Mardia (2.542), indicó que los datos cumplían con los criterios para aplicar el método de estimación por máxima verosimilitud. Según Bentler (2005), valores críticos (CR) menores que 5 indican una distribución normal en los datos.

Resultados del modelo de mediación total

El modelo evaluó si el clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional influyen en la lealtad estudiantil de manera indirecta, mediante la satisfacción. Los resultados mostraron

Tabla 4

Tabla de correlaciones bivariadas entre las variables del modelo (n = 153)

Variable	Clima escolar	Calidad de la enseñanza	Reputación	Satisfacción estudiantil
Clima escolar	---			
Calidad de la enseñanza	.755*	---		
Reputación	.653*	.647*	---	
Satisfacción estudiantil	.717*	.743*	.713*	---
Lealtad institucional	.617*	.593*	.770*	.704*

* $p < .01$

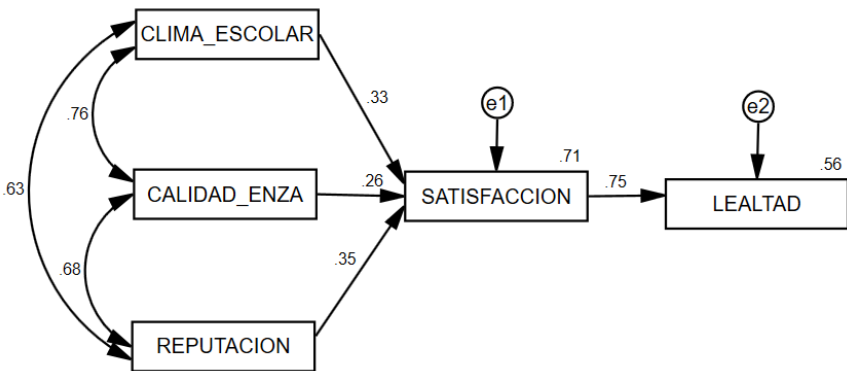
que todas las variables predictoras tuvieron efectos positivos y significativos sobre la satisfacción: clima escolar ($\beta = .33$), calidad de la enseñanza ($\beta = .26$) y reputación institucional ($\beta = .35$). A su vez, la satisfacción presentó un efecto elevado sobre la lealtad ($\beta = .75$), explicando el 56 % de su varianza.

Esta estructura refleja una mediación total, en la que la satisfacción actúa como único canal de influencia hacia la lealtad. No obstante, pese a la solidez de

los caminos individuales, el ajuste global del modelo fue insatisfactorio. El valor de chi-cuadrado fue significativo ($\chi^2 = 38.676, p < .001$), con una razón χ^2/gl de 12.892. El índice RMSEA alcanzó .235 y el TLI fue de .853, ambos por fuera de los rangos recomendados. Aunque el CFI (.956) y el NFI (.953) resultaron adecuados, el patrón general sugiere que el modelo restringe en exceso las relaciones entre variables, posiblemente al omitir efectos directos relevantes (ver Figura 2).

Figura 2

Modelo con mediación total de la satisfacción estudiantil en la relación entre variables institucionales y lealtad estudiantil



Los resultados llevaron a reconsiderar la hipótesis de mediación total y a explorar un modelo de mediación parcial. En este nuevo enfoque, se contempló que algunas variables institucionales —particularmente la reputación— podrían ejercer un efecto directo adicional sobre la lealtad estudiantil, además del efecto mediado por la satisfacción.

Resultados del modelo de mediación parcial

El modelo con mediación parcial se fundamenta en criterios teóricos y metodológicos ampliamente reconocidos. Según Hayes (2018), la mediación permite analizar si el efecto de una variable independiente sobre otra dependiente se transmite, en parte, a través de un tercer factor intermedio, como ocurre en la estructura evaluada en este estudio.

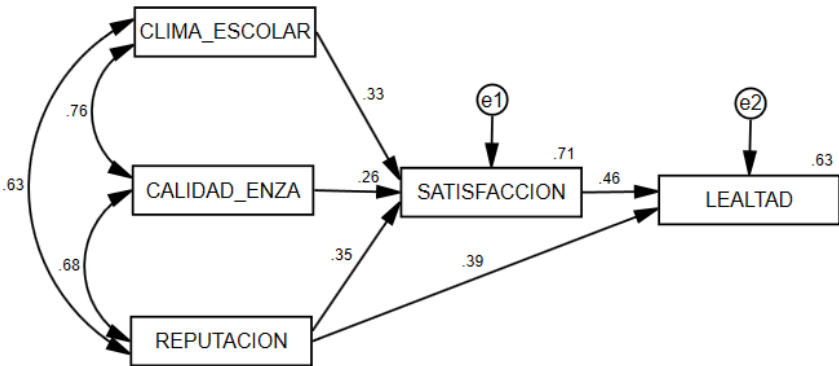
Este modelo examinó los efectos directos del clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucio-

nal sobre la satisfacción estudiantil, así como los efectos de la satisfacción y la reputación sobre la lealtad. Los resultados indicaron que el clima escolar ($\beta = .33$), la calidad de la enseñanza ($\beta = .26$) y la reputación institucional ($\beta = .35$) predicen significativamente la satisfacción, explicando en conjunto el 71 % de su varianza. A su vez, la satisfacción ($\beta = .46$) y la reputación institucional ($\beta = .39$) fueron predictores significativos de la lealtad estudiantil, con un 63 % de varianza explicada (ver Figura 3).

El modelo mostró un ajuste excelente: $\chi^2 = 2.367$ ($gl = 2, p = .306$), $\chi^2/gl = 1.181$, RMSEA = .029, CFI = 1.000, TLI = .998, NFI = .997, GFI = .996 y RMR = .005. Todos los índices se ubicaron dentro de los rangos recomendados (Hu y Bentler, 1999), lo que respalda la validez de la estructura teórica propuesta con mediación parcial.

Los resultados respaldan las hipótesis planteadas, al mostrar que el modelo

Figura 3
Modelo con mediación parcial de la satisfacción estudiantil en la relación entre variables institucionales y lealtad estudiantil



de mediación parcial presentó un ajuste global excelente. Todos los coeficientes fueron positivos y estadísticamente significativos, lo que confirma la existencia de efectos directos entre las variables. En este contexto, el clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional se consolidan como predictores relevantes de la satisfacción estudiantil. A su vez, tanto la satisfacción como la reputación institucional explican significativamente la lealtad del estudiantado.

Discusión

Los resultados respaldan el modelo planteado y se alinean con investigaciones previas que analizan los determinantes de la satisfacción y la lealtad estudiantil. En el modelo de mediación parcial, el clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional explicaron conjuntamente el 71 % de la varianza en la satisfacción estudiantil ($R^2 = .71$). A su vez, la satisfacción y la reputación predijeron el 63 % de la lealtad estudiantil ($R^2 = .63$).

La comparación entre los dos modelos probados mostró diferencias sustanciales. Mientras que el modelo de mediación total presentó un ajuste deficiente (RMSEA = .235; $\chi^2/\text{gl} = 12.892$), la incorporación del efecto directo de la reputación institucional sobre la lealtad en el modelo parcial mejoró notablemente la adecuación global (RMSEA = .029; $\chi^2/\text{gl} = 1.18$). Este hallazgo sugiere que la satisfacción no es el único canal a través del cual se construye la lealtad, como también proponen Helgesen y Nessel (2007) y Schertzer y Schertzer (2004).

La influencia del clima escolar sobre la satisfacción fue coherente con lo planteado por Thapa et al. (2013), quienes destacaron el rol del ambiente escolar positivo como factor clave en el bienestar del estudiantado. Los estudios de Aldridge et al. (2020) y King y Hilt (2023)

también han documentado relaciones similares, resaltando que las interacciones escolares influyen en el compromiso académico y emocional.

Respecto de la calidad de la enseñanza, los hallazgos coinciden con Ramsden (1991), quien identificó la percepción del apoyo académico como determinante de la valoración educativa. Hattie (2008) y Fathan (2022) también respaldan este vínculo, al señalar que la retroalimentación efectiva y la competencia docente inciden positivamente en la satisfacción del estudiante. En esa misma línea, Latip et al. (2020) evidenciaron que la percepción de competencia docente tiene un efecto indirecto sobre la lealtad, mediado por la satisfacción.

La reputación institucional emergió como un predictor significativo tanto de la satisfacción como de la lealtad, lo cual está en sintonía con los trabajos de Helgesen y Nessel (2007), Anselmsson et al. (2016) y Boriçi y Gjergji (2024). Estos estudios reconocen que una imagen institucional favorable puede consolidar el vínculo afectivo y funcional con la institución.

Asimismo, los hallazgos coinciden con el modelo de Al Hassani y Wilkins (2022), quienes identificaron que la calidad percibida, la identificación institucional y la reputación influyen directamente en la satisfacción, la cual, a su vez, predice la intención de permanencia.

La relación entre satisfacción y lealtad ha sido ampliamente documentada. Gómez Sánchez et al. (2013) y Schertzer y Schertzer (2004) argumentaron que los estudiantes más satisfechos tienden a recomendar su institución. En la comparación directa, el presente estudio encontró un coeficiente $\beta = .46$, en línea con el hallazgo de Gómez (2017) ($\beta = .60$), aunque ligeramente menor. Por su parte, Muñoz Palomeque et al. (2012) identificaron una relación aún más fuerte ($\beta =$

.79), lo cual podría explicarse por diferencias contextuales en el nivel educativo y cultural.

En el caso rumano, Chirilianu (2025) también identificó efectos significativos de la calidad de enseñanza, la reputación y la satisfacción sobre la lealtad, lo cual refuerza la validez contextual del presente modelo.

Aunque tanto la satisfacción como la reputación institucional fueron predictores significativos de la lealtad, el efecto directo de la satisfacción fue ligeramente superior ($\beta = .46$ frente a $\beta = .39$), lo que sugiere que la experiencia interna vivida por el estudiante podría tener mayor peso que la percepción externa de la institución.

Diversos estudios han sugerido que la satisfacción puede actuar como variable mediadora entre atributos institucionales y conductas de lealtad (Latip et al., 2020; Sweeney y Soutar, 2011). Al igual que en Al Hassani y Wilkins (2022), este estudio respalda una doble vía de influencia de la reputación sobre la lealtad: directa y a través de la satisfacción. Este patrón sugiere que tanto la proyección institucional como la vivencia escolar tienen un papel relevante en la construcción del compromiso estudiantil.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados de este estudio ofrecen elementos que son relevantes para la toma de decisiones institucionales en el ámbito de la educación secundaria adventista en Rumanía. En primer lugar, la asociación entre el clima escolar y la satisfacción estudiantil sugiere que las estrategias orientadas a mejorar las relaciones interpersonales y la percepción del ambiente escolar pueden contribuir a fortalecer la experiencia educativa del alumnado y, por lo tanto, la lealtad hacia la institución.

Asimismo, el efecto positivo de la calidad de la enseñanza sobre la satis-

facción refuerza la necesidad de invertir en formación docente continua, especialmente en prácticas pedagógicas que favorezcan la participación activa, la retroalimentación efectiva y la vinculación con los intereses del estudiante. En contextos donde el acompañamiento académico es percibido como cercano y pertinente, es más probable que se generen percepciones positivas sostenidas.

La reputación institucional mostró un efecto directo e indirecto sobre la lealtad, lo que subraya la importancia de alinear la comunicación externa con las vivencias internas del estudiantado. La gestión institucional puede beneficiarse de mecanismos que fortalezcan la identificación con los valores organizacionales y el sentido de pertenencia, especialmente en escuelas que operan en entornos competitivos.

En conjunto, estos hallazgos ofrecen fundamentos empíricos para desarrollar políticas orientadas a mejorar la lealtad estudiantil desde una perspectiva integral, considerando tanto las condiciones objetivas del entorno escolar como las percepciones subjetivas de los estudiantes sobre la institución a la que pertenecen.

Conclusión

El estudio ofrece evidencia de que el clima escolar, la calidad de la enseñanza y la reputación institucional influyen significativamente en la satisfacción estudiantil, y que esta, junto con la reputación, predice la lealtad hacia la institución. El modelo de mediación parcial mostró un ajuste excelente y permitió identificar un doble canal de influencia de la reputación: directo e indirecto.

Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos invitan a las instituciones a fortalecer tanto la experiencia interna del estudiante como su imagen institucional. Un entorno escolar positivo, una

enseñanza eficaz y una gestión reputacional coherente pueden contribuir al fortalecimiento de la fidelización estudiantil en el nivel medio.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su diseño transversal, que si bien permite identificar asociaciones significativas entre las variables, impide establecer relaciones causales con certeza. Además, deben considerarse ciertas restricciones metodológicas que pueden afectar la validez externa e interna de los resultados. En primer lugar, el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia pudo haber introducido un sesgo de selección, limitando la posibilidad de generalizar los hallazgos al conjunto de estudiantes de liceos adventistas en Rumanía. En segundo lugar, dado que los instrumentos fueron autoadministrados en un contexto educativo confesional, no puede descartarse la influencia de la deseabilidad social en las respuestas, particularmente en ítems que evalúan la percepción institucional. Finalmente, el estudio no

incluyó un análisis factorial confirmatorio (AFC) que permitiera contrastar empíricamente la estructura factorial de los instrumentos adaptados al rumano frente a sus modelos teóricos originales, lo cual constituye una tarea pendiente para futuras investigaciones centradas en la validez estructural.

Futuras investigaciones deberían considerar el uso de diseños longitudinales que permitan examinar la estabilidad y direccionalidad de las relaciones entre variables, así como aplicar muestreos probabilísticos que mejoren la representatividad. También se sugiere incorporar contextos no confesionales para contrastar la influencia institucional y realizar análisis factoriales confirmatorios que validen la estructura de los instrumentos adaptados. Además, sería pertinente explorar variables mediadoras, como el compromiso académico o la percepción de equidad institucional, a fin de profundizar en los factores que inciden en la satisfacción y la lealtad estudiantil.

Referencias

- Al Hassani, A. A. y Wilkins, S. (2022). Student retention in higher education: The influences of organizational identification and institution reputation on student satisfaction and behaviors. *International Journal of Educational Management*, 36(6), 1046–1064. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2022-0123>
- Aldridge, J. M., McChesney, K. y Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: Resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23(1), 129–150. <http://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Anselmsson, J., Bondesson, N. y Melin, F. (2016). Customer-based brand equity and human resource management image: Do retail customers really care about HRM and the employer brand? *European Journal of Marketing*, 50(7/8), 1185–1208. <https://doi.org/10.1108/EJM-02-2015-0094>
- Bentler, P. M. (2005). EQS 6 Structural equations: Program manual. Multivariate Software. <https://www3.nd.edu/~kyuan/courses/sem/EQS-Manual6.pdf>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. <http://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Boriçi, A. y Gjergji, E. (2024). An empirical study of potential factors impacting student satisfaction – A study focused on students living in the north of Albania and attending public universities (case: University of Shkodra, University of Tirana and the University of Medicine, Tirana). *International Journal of Professional Business Review*, 9(5), Artículo e04690. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i5.4690>

- Caso Niebla, J., Salgado López, B., Rodríguez Macías, J. C., Contreras Niño, L. A. y Urías Luzanilla, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para Adolescentes* [Reporte técnico]. Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2010/UEFERT10-002.pdf>
- Chirilianu, E. (2025). *Predictori ai loialității elevilor în liceele adventiste din România* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. https://morelos.koha.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=66683&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20chirilianu
- Departamentul Educație și Capelanie. Uniunea Bisericii Adventiste de Ziua a Șaptea din România. (2024). *Raport de bilanț 2019–2024*. Documento interno no publicado.
- Fathan, A. (2022). Analysis of student satisfaction in view of academic atmosphere and quality of educators. *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Ekonomi dan Bisnis*, 2(3), 132–140. <https://doi.org/10.37481/jmebv2i3.558>
- Gómez, J. R. (2017). Modelo de factores predictores de satisfacción estudiantil y lealtad institucional validado con estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 17(1), 22-37. <https://doi.org/10.37354/riee.2017.166>
- Gómez Sánchez, D., Martínez López, E. I., Recio Reyes, R. G. y López Gama, H. (2013). Lealtad, satisfacción y rendimiento académico en los estudiantes de la UASLP-UAMZM. *Sophia*, 9, 11-25. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/55>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2a ed.). The Guilford Press.
- Helgesen, Ø. y Nesset, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126–143. <http://doi.org/10.1108/09513540710729926>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- King, S. E. y Hilt, J. A. (2023). Predictores de la satisfacción estudiantil y de la intención de terminar la escuela media en la academia técnica para adultos de Boston. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 23(2), 159-175. <https://doi.org/10.37354/riee.2023.236>
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. y Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3045>
- Latip, M. S. A., Newaz, F. T. y Ramasamy, R. (2020). Students' perception of lecturers' competency and the effect on institution loyalty: The mediating role of students' satisfaction. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 183-195. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267361.pdf>
- Lodi, E., Boerchi, D., Magnano, P. y Patrizi, P. (2019). High-School Satisfaction Scale (H-Sat Scale): Evaluation of contextual satisfaction in relation to high-school students' life satisfaction. *Behavioral Sciences*, 9(12), 125. <https://doi.org/10.3390/bs9120125>
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. y Rivera-Torres, P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53–65. <http://doi.org/10.1108/09684880510578650>
- Mauricio Salas, M. P. (2023). *Factores que promueven la satisfacción de estudiantes en las escuelas de negocios de universidades privadas en Lima Metropolitana, Perú* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital. <http://eprints.uanl.mx/25858/>
- Muñoz Palomeque, M., Meza Escobar, M. R. y Meza Escobar, A. (2012). Factores de satisfacción estudiantil y lealtad universitaria en alumnos graduandos de universidades confesionales. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 12(1), 20-31. <https://doi.org/10.37354/riee.2012.117>

- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey Bass.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129–150. <http://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Schertzer, C. B. y Schertzer, S. M. B. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 79–91. http://doi.org/10.1300/J050v14n01_05
- Sweeney, J. C. y Soutar, G. N. (2011). Consumer perceived value: The development of a multiple item scale. *Journal of Retailing*, 77(2), 203–220. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(01\)00041-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(01)00041-0)
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <http://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2a. ed.). University of Chicago Press.
- Visacovsky, N. (2005). Educación en la ex Unión Soviética: una breve aproximación, ¿hombres omnilaterales o mano de obra calificada? *Revista Idelcoop*, 32(161), 108–126. https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/2005_3571348.pdf
- Wang, M.-T. y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wong, A., Woo, A. y Tong, C. (2016). Student satisfaction and school reputation: The moderating role of student loyalty and school image. *Journal of Marketing and HR*, 2(1), 113–125. <https://scitecresearch.com/journals/index.php/jmhr/article/view/611>

Anexo A

Análisis factorial exploratorio de la variable calidad educativa (n = 153)

	Factor	
	1	Comunalidad
21. Metodele de predare folosite de profesori sunt adecvate. En general, los métodos de enseñanza que utilizan los profesores son adecuados.	.820	.672
19. Cursurile sunt bine predare de către profesorii acestei școli. Los profesores de esta universidad imparten adecuadamente los cursos.	.787	.620
18. Profesorii sunt calificați pentru cursurile care le sunt atribuite. Los profesores están calificados para los cursos que tienen asignados.	.745	.555
20. Profesorii oferă feedback eficient cu privire la performanța elevilor. Los profesores proporcionan retroalimentación efectiva sobre el desempeño de los estudiantes.	.736	.542
24. Profesorii folosesc resurse didactice în predarea lor. Los profesores emplean recursos didácticos en la impartición de su cátedra.	.707	.500
22. Profesorii mei folosesc bine tehnologia în predarea lor. Mis profesores utilizan bien la tecnología en su cátedra.	.701	.492
23. Profesorii respectă timpul alocat cursurilor pe care le pre1u. Los profesores cumplen con el tiempo asignado a los cursos que imparten.	.684	.467

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud. Un factor extraído. Cuatro iteraciones necesarias.

Anexo B

Análisis factorial exploratorio de la variable clima escolar ($n = 153$)

	Factor			Comunalidad
	1	2	3	
6. Elevii din această școală se înțeleg bine cu profesorii Los alumnos de esta escuela se llevan bien con sus profesores.	.924			.745
5. Elevii acestei școli au încredere în profesori Los alumnos de esta escuela confían en sus profesores.	.860			.694
4. Elevii din această școală au o bună comunicare cu profesorii Los alumnos de esta escuela tienen buena comunicación con sus profesores.	.585			.462
7. Elevii din această școală caută sprijinul profesorilor atunci când apar problema Los alumnos de esta escuela buscan el apoyo de sus profesores cuando surgen problemas.	.551			.405
1. În această școală, noi, elevii, ne înțelegem bine En esta escuela, los alumnos nos llevamos bien.		.855		.677
2. Există o bună comunicare între elevii din această școală Hay buena comunicación entre los alumnos de esta escuela.		.840		.674
3. Elevii din această școală se respectă unii pe alții Los alumnos de esta escuela se respetan mutuamente.		.652		.647
11. În această școală, profesorii ne comunică în mod clar regulile pe care trebuie să le respectăm în clasă En esta escuela, los profesores nos comunican claramente las normas que debemos seguir en clase.			.906	.800
12. În această școală ni se spune clar care sunt regulile pe care trebuie să le respectăm în afara clasei En esta escuela, nos dicen claramente las normas que debemos seguir fuera de clase.			.695	.526
10. În această școală se impun reguli cu privire la ceea ce trebuie și ceea ce nu trebuie să facem En esta escuela, se imponen normas sobre lo que debemos y no debemos hacer.			.625	.386
Varianza explicada	38.88%	14.02%	7.67%	
Alfa de Cronbach	.82	.84	.78	

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Promax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en cinco iteraciones. Factor 1 = Relación con los profesores, Factor 2 = Relación entre estudiantes, Factor 3 = Disciplina escolar.

Anexo C

Análisis factorial exploratorio de la variable satisfacción estudiantil ($n = 153$)

	Factor			Comunalidad
	1	2	3	
39. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că studiile mele vor fi utile pentru viitorul meu educațional sau profesional. Estoy satisfecho/contento porque mis estudios serán útiles para mi futuro educativo o profesional.	.943			.625
44. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că simt că studiile mele vor fi utile pentru cariera mea educațională sau profesională viitoare. Estoy satisfecho/contento porque siento que mis estudios serán útiles para mi futura carrera educativa o profesional.	.844			.668
40. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că îmi place ceea ce studiez în această școală. Estoy satisfecho/contento porque me gusta lo que estudio en esta escuela.	.842			.673
50. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că, până la urmă, ce învăț aici mi se potrivește. Estoy satisfecho/contento porque al final lo que estoy aprendiendo aquí me conviene.	.792			.654
54. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că ceea ce învăț în această școală va fi util pentru a găsi un loc de muncă bun. Estoy satisfecho/contento porque lo que aprendo en esta escuela me será útil para encontrar un buen trabajo.	.709			.531
49. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că această școală va avea un efect pozitiv asupra viitoarei mele cariere profesionale. Estoy satisfecho/contento porque esta escuela tendrá un efecto positivo en mi futura carrera profesional.	.695			.620
48. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru motivația mea în studiu. Estoy satisfecho/contento con mi motivación al estudiar.	.660			.487
38. Sunt satisfăcut/mulțumit de felul meu de a studia. Estoy satisfecho/feliz con mi forma de estudiar.	.526			.388
43. Sunt satisfăcut/mulțumit de obiectivele școlare pe care le realizez. Estoy satisfecho/contento con las metas escolares que estoy logrando.	.513			.567
53. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru rezultatele școlare. Estoy satisfecho/contento con mis resultados escolares.	.499			.381
52. Sunt satisfăcut/mulțumit de prietenia cu colegii mei de clasă. Estoy satisfecho/feliz con la amistad con mis compañeros de clase.		.921		.715
37. Sunt satisfăcut/mulțumit de relațiile cu colegii mei de clasă. Estoy satisfecho/contento con las relaciones con mis compañeros de clase		.862		.713
47. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că mă pot baza pe ajutorul colegilor mei de clasă. Estoy satisfecho/contento porque puedo contar con la ayuda de mis compañeros de clase.		.745		.487
42. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că pot studia bine cu colegii mei de clasă. Estoy satisfecho/contento porque puedo estudiar bien con mis compañeros de clase.		.502		.563

41. Sunt satisfăcut/mulțumit de echipamentele școlii. Estoy satisfecho con el equipamiento de la escuela.	.808	.573
46. Sunt satisfăcut/mulțumit de serviciile pentru studenți (secretariat, bibliotecă, sală de sport, etc.). Estoy satisfecho/contento con los servicios para estudiantes (secretariado, biblioteca, gimnasio, etc.).	.751	.453
36. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că sălile de clasă în care ne desfășurăm lecțiile sunt confortabile. Estoy satisfecho/contento porque las aulas donde impartimos nuestras clases son cómodas.	.684	.542
45. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că urmez această școală. Estoy satisfecho/contento porque asisto a esta escuela.	.449	.591
35. Sunt satisfăcut/mulțumit pentru că am ales această școală. Estoy satisfecho/contento de haber elegido esta escuela.	.415	.426
51. Sunt satisfăcut/mulțumit de disponibilitatea celor care lucrează în școală față de elevi. Estoy satisfecho/contento con la disponibilidad de quienes trabajan en el colegio hacia los estudiantes.	.405	.473

Nota. Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Promax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en cinco iteraciones. Factor 1 = Utilidad para la futura carrera, F2 = Relaciones con los compañeros, F3 = Calidad de los servicios escolares.



Recibido: 29 de noviembre de 2024 | Revisado: 18 de junio de 2025 | Aceptado: 8 de agosto de 2025

PLAN DE ACCIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA RUMANAS: LEGITIMACIÓN CUALITATIVA DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ACTION PLAN FOR THE TEACHING AND LEARNING OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE: QUALITATIVE LEGITIMIZATION OF THE UNIVERSAL LEARNING DESIGN FOR SECONDARY EDUCATION

Emina Țuțuianu 

Academia Cristiana Internacional de Bucarest, Rumanía

eminatutuianu@gmail.com

Marcos Enrique Flores González 

Universidad de Montemorelos, México

enriqueflores@um.edu.mx *

* e-mail para correspondencia

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito legitimar un plan de acción fundamentado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aplicado a la enseñanza de lengua y literatura rumanas para estudiantes de quinto grado de educación secundaria. El plan, desarrollado tras una capacitación intensiva, fue configurado por el equipo de investigadores y evaluado por cinco expertos en educación. Los hallazgos de la evaluación fueron favorables, destacando la relevancia del contenido, la coherencia teórica y pedagógica y la inclusividad del plan, todas calificadas como excelentes. No obstante, se identificó la adaptabilidad como un área de mejora para responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes. La investigación sugiere que la implementación del DUA facilita entornos de aprendizaje flexibles y favorece tanto el desarrollo cognitivo como el emocional de los estudiantes. Se concluye que un enfoque continuo de mejora es fundamental para optimizar la adaptabilidad y garantizar una atención más inclusiva. El estudio emplea una metodología fenomenológica-hermenéutica para la legitimidad del plan de acción con miras a su implementación con el proceder de la investigación-acción práctica, la cual permitirá ajustes progresivos y su adaptación más efectiva en futuros escenarios educativos.

Palabras clave: inclusión, enseñanza adaptativa, diseño universal de aprendizaje, plan de acción

ABSTRACT

The purpose of this study was to legitimize an action plan based on the principles of Universal Design for Learning (DUA), applied to the teaching of Romanian Language and Literature for fifth-grade secondary students. Developed after intensive training, the plan was designed by the research team and evaluated by five educational experts. The evaluation findings were favorable, highlighting the relevance of the content, the theoretical and pedagogical coherence and the inclusiveness of the plan, all rated as excellent. However, adaptability was identified as an area for improvement to adequately address the needs of students with more specific characteristics. The research suggests that

the implementation of DUA facilitates flexible learning environments, promoting both the cognitive and emotional development of students. It concludes that a continuous improvement approach is essential to optimize adaptability and ensure more inclusive support. The study employs a phenomenological-hermeneutic methodology to legitimize the action plan with a view to implementation using Practical Action Research, which will allow for progressive adjustments and more effective adaptation in future educational settings.

Keywords: inclusion, adaptive teaching, universal design for learning, action plan

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido recientemente en un pilar fundamental de la educación contemporánea, lo que requiere la implementación de enfoques pedagógicos que aborden de manera efectiva las diversas necesidades de los estudiantes. En este contexto, a partir de las consideraciones de Meyer et al. (2014), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como un marco pedagógico integral orientado a favorecer un acceso equilibrado y con igualdad de oportunidades al aprendizaje, gracias a la planificación de estrategias que responden a las necesidades de cada individuo interesado en aprender, situación que favorece en cierto modo la participación del estudiantado. El DUA, desde la perspectiva de Gargiulo y Metcalf (2022) y del Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), se caracteriza por su énfasis en las múltiples formas de representación, las diversas formas de expresión y el involucramiento, demostrando ser un recurso eficaz para facilitar entornos de aprendizaje que se adapten a diversas capacidades y estilos cognitivos.

Por esa razón, este estudio legitima un plan de acción basado en los principios del DUA, un enfoque que ha sido de interés para la investigación de los expertos en términos de responder a las necesidades individuales del alumno, en función de proporcionar información sobre las habilidades de estos y los compromisos cognitivos individuales que deben abordarse (Al-Azawei et al., 2016;

Tomlinson, 2017). Esta elección se justifica, entre otras cosas, por el hecho de que las clases de lengua y literatura son espacios privilegiados para desarrollar la comprensión lectora, la expresión tanto oral como escrita y el pensamiento crítico para la participación plena en contextos educativos diversos. Además, este campo disciplinar ofrece oportunidades para visibilizar la pluralidad de voces, contextos culturales y formas de significar el mundo, elementos que resultan esenciales para la enseñanza inclusiva de la lengua y la literatura rumanas en estudiantes de quinto grado de secundaria, la cual se encuentra alineada con el plan de estudios estatal.

Al respecto, el sistema educativo de Rumanía, al igual que el de otras regiones europeas, se ha estructurado históricamente bajo enfoques pedagógicos tradicionales para la enseñanza. La rigidez de estos enfoques puede limitar la inclusión educativa (Torres Montalvo et al., 2023). Sin embargo, las investigaciones sugieren que el DUA contribuye significativamente tanto al aumento de la participación estudiantil como al fortalecimiento de la inclusión en el aula (Hall et al., 2024; Smith y De Arment, 2019). Por otro lado, se ha demostrado de forma consistente que su implementación mejora el rendimiento académico de los estudiantes (Sharma, 2024). Este aspecto resulta particularmente relevante para todos los actores del sistema educativo, ya que incide directamente en los logros de aprendizaje, la calidad educativa y las oportunidades futuras del estudiantado

(Smith y De Arment, 2019). Por lo tanto, este estudio se propuso indagar, desde un diseño fenomenológico hermenéutico, de qué modo un plan de acción basado en el DUA podría configurar los procesos de enseñanza, considerando las experiencias y significados atribuidos por los actores educativos involucrados en su implementación, lo que sería dinamizar la enseñanza en palabras de Meyer et al. (2014) y Ewe y Galvin (2023). Ahora bien, en este caso particular, el análisis se situó en el contexto de la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas en un entorno de escuela secundaria, considerando sus dinámicas y desafíos propios. Entre otros, uno de los propósitos consistió en visibilizar entornos más accesibles, participativos y coherentes con una perspectiva inclusiva, abriendo el espacio para comprenderlos desde las voces de quienes lo viven.

El desarrollo del plan de acción se basa en tres teorías clave: (a) Vygotsky (1978, citado en Sebastián-Heredero, 2023) con su teoría sociocultural, (b) Maslow (1943, citado en Singh, 2022), con su jerarquía de necesidades, y (c) los principios del DUA (Meyer et al. 2014). La teoría sociocultural distingue la importancia del intercambio de significados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, argumentando que el desarrollo cognitivo es estimulado por el contacto social de los pares. Cabe señalar que la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) asume que la motivación y el aprendizaje efectivo de los estudiantes dependen de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, como la seguridad, la pertenencia y la autorrealización.

En esta misma línea, el DUA es considerado una teoría en la que la inclusión es uno de sus aspectos fundamentales, asumiendo lo que Sewell et al. (2022) denominan tres pilares centrales, a saber, las redes afectivas, las redes de recono-

cimiento y las redes estratégicas, permitiendo una postura crítica de su aplicación y pertinencia para la práctica en contextos educativos.

Las dos primeras teorías, combinadas con el DUA, podrían proporcionar un marco holístico para abordar las dimensiones cognitivas y emocionales del aprendizaje, facilitando la inclusión y la participación en el aula (Sebastián-Heredero, 2023 y Singh, 2022). Finalmente, este plan de acción, evaluado a través de un análisis cualitativo basado en el juicio de expertos, busca legitimar un enfoque pedagógico inclusivo que responda a la diversidad educativa presente en las aulas rumanas donde se ejecute posteriormente. Todo ello a fin de crear entornos de aprendizaje prósperos que utilicen el DUA para satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes y, al mismo tiempo, asegurar el aprendizaje significativo de los contenidos propios de la asignatura de lengua y literatura (Hall et al., 2024).

Situación: objeto de estudio

Este estudio tuvo, entre otras cosas, el propósito de legitimar de manera rigurosa y científica el plan de acción configurado, centrándose en su capacidad para promover la inclusión, la participación y una experiencia de aprendizaje más equitativa. Respaldado por las consideraciones de Sharma (2024), Smith y De Arment (2019) y Gargiulo y Metcalf (2022), pretendió, a su vez, no solo legitimar el plan de acción, sino también contribuir a comprender cómo los principios del DUA pueden integrarse de manera efectiva en el currículo rumano, proporcionando una alternativa pedagógica que dé respuesta a las necesidades de todos los estudiantes de modo situado, independientemente de sus características individuales.

La legitimación de este plan, respaldada por profesionales con sólida formación y trayectoria en el enfoque del DUA,

lengua y literatura rumanas e investigación educativa científica cualitativa, se estableció en cinco fases, a saber: a) la configuración del plan de acción, b) el desarrollo de un instrumento contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/ testimonio focalizado, c) la elección de los participantes expertos, d) la evaluación y análisis cualitativo de los testimonios focalizados de los expertos, y e) la presentación de los hallazgos finales. Cada una de estas fases está diseñada para garantizar una comprensión profunda idiográfica y sistemática del DUA en el contexto educativo rumano.

A su vez, esto tiene el propósito de identificar oportunidades para mejorar la inclusión y la accesibilidad dentro del currículo estatal, sin comprometer los aprendizajes esenciales exigidos por la evaluación final de secundaria, y fortaleciendo su adquisición mediante una planificación eficiente centrada en la respuesta a necesidades individuales del estudiantado con el uso del DUA (Courey et al., 2012; Hall et al., 2024).

Preguntas de investigación

Este estudio se guía por las siguientes preguntas de investigación:

1. En el contexto educativo, ¿cómo se define y describe el DUA en comparación con los enfoques pedagógicos tradicionales en términos de accesibilidad y diversidad en el aprendizaje?

2. ¿Cómo se puede implementar el DUA dentro del currículo requerido por el estado para mejorar la inclusión y el acceso para todos los estudiantes, en comparación con los enfoques curriculares tradicionales?

3. ¿De qué manera el DUA, en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales, mejoraría la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el quinto grado de educación

secundaria?

4. ¿De qué manera la implementación de un enfoque basado en el DUA podría fortalecer el desarrollo profesional y académico de los docentes en comparación con los enfoques de enseñanza tradicional?

5. ¿Cómo la aplicación de las directrices del DUA podría optimizar la enseñanza de la lengua y la literatura rumana para los estudiantes de quinto grado en comparación con los métodos tradicionales?

6. ¿Cómo contribuyen los hallazgos de la investigación del DUA a identificar oportunidades para mejorar la inclusión y la accesibilidad en el plan de estudios obligatorio del gobierno rumano?

Objetivos del estudio

Desde una perspectiva cualitativa, que favorece una comprensión profunda de las experiencias y significados de los participantes, este estudio, basado en las consideraciones previas, tiene los siguientes objetivos:

1. Configurar un plan de acción basado en los principios del DUA alineado con el currículo de Lengua y Literatura Rumanas en la educación secundaria, asegurando que el contenido sea accesible, inclusivo y coherente con las necesidades educativas de todos los estudiantes, con un enfoque pedagógico innovador y adaptativo.

2. Diseñar un instrumento cualitativo contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/testimonio focalizado, con criterios que permitan un análisis riguroso de las percepciones de los expertos basadas en principios científicos.

3. Elegir participantes expertos que puedan proporcionar una perspectiva cualificada y multidimensional a propósito de legitimar el plan de acción.

4. Legitimar el plan de acción mediante la aplicación del instrumento

cualitativo, basado en la experiencia de cada participante experto electo.

5. Analizar los testimonios focalizados sobre el plan de acción basado en el DUA, identificando las fortalezas, las áreas de mejora y las sugerencias para optimizar la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas, contribuyendo a un enfoque educativo más inclusivo y adaptativo

6. Presentar los resultados de la evaluación cualitativa del plan de acción, proporcionando una síntesis que legitime su relevancia para la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas.

Metodología

Esta investigación se desarrolla desde una cosmovisión bíblica, la cual sostiene que todo conocimiento verdadero tiene su origen en Dios como fuente de verdad, y que el ser humano ha sido creado a su imagen con capacidad para razonar, discernir y construir significado en relación con su entorno. Desde esta perspectiva, la Biblia no solo es considerada una guía espiritual, sino también una fuente epistemológica que orienta el modo en que el investigador comprende la realidad desde la experiencia, la verdad y la dignidad humana.

En concordancia con lo anterior, este planteamiento investigativo se basa en un enfoque epistémico experiencialista dentro de un paradigma interpretativista (Piñero Martín et al., 2020). También adopta una perspectiva constructivista, desde la cual el conocimiento se construye activamente en todos los aspectos de la realidad abordada, moldeado por las intenciones, las experiencias y las interacciones de los individuos con el mundo. Este enfoque enfatiza la naturaleza subjetiva de la realidad investigativa (Creswell y Poth, 2018), sin negar que esta subjetividad es asumida y situada en una cosmovisión que reconoce la existencia de un Dios creador como fundamento ú-

timo de la verdad.

En este punto, la interpretación cualitativa no contradice la fe, sino que se enmarca en una postura hermenéutica en la cual el investigador reconoce que toda comprensión se da desde una perspectiva situada, en este caso, desde la fe que informa y orienta el discernimiento del fenómeno estudiado. Se centra en cómo las perspectivas de los participantes expertos, en particular en lo que respecta a la legitimación de los elementos establecidos, dan forma a las conclusiones basadas en factores subyacentes (Merriam y Tisdell, 2015). La perspectiva constructivista es particularmente adecuada para comprender fenómenos educativos complejos (Mertens, 2019). Para ello, se utilizó la perspectiva metodológica cualitativa, guiada por criterios de legitimidad y rigurosidad científica en el proceso de implementación de la propuesta (Mayring, 2018; Piñero Martín et al., 2020).

Principios fenomenológico-hermenéuticos que orientan la investigación

En coherencia con la perspectiva metodológica cualitativa adoptada, se integran algunos principios operativos de la fenomenología hermenéutica que guían la interpretación de los hallazgos. El principio de intencionalidad, derivado de Husserl (1970), se observa al centrar los contenidos del currículo desde una visión adaptativa para los estudiantes. También se consideró el principio de intersubjetividad, señalado por Gadamer (2017), al incorporar juicios de expertos como parte del proceso de legitimación, reconociendo que las comprensiones compartidas fortalecen el sentido del fenómeno educativo en estudio.

Del mismo modo, se aplicó el principio de precomprensión, ya que se reconoce que toda interpretación parte de nociones previas tanto del investigador

como de los participantes. Esto permitió interpretar con profundidad los aportes brindados por los expertos al legitimar la coherencia del plan de acción. Finalmente, la reducción hermenéutica orientó el análisis hacia los elementos esenciales del fenómeno, manteniendo el foco en los objetivos del estudio, sin desviarse en interpretaciones secundarias. Así, el uso de estos principios no pretende explicar la fenomenología en abstracto, sino mostrar cómo fueron aplicados de forma concreta en esta investigación para lograr una comprensión situada, rigurosa y significativa del fenómeno educativo abordado.

Diseño del estudio

Como se refirió en líneas precedentes, esta legitimación se estructuró en cinco fases: la configuración del plan de acción, el desarrollo de un instrumento contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/testimonio focalizado, la elección de los participantes expertos, la evaluación y análisis cualitativo de los testimonios focalizados de los expertos y la presentación de los hallazgos finales.

Se eligió el diseño fenomenológico-hermenéutico, que permitió a los expertos en educación aportar información sobre el plan de acción desarrollado. Por tanto, la legitimación se llevó a cabo sobre la base de estos principios, con miras a implementaciones futuras orientadas al cumplimiento de los objetivos trazados en un estudio de caso con un componente práctico de investigación-acción (Creswell y Creswell, 2018). Este diseño es eficaz para examinar entornos educativos complejos (Yin, 2018) y es valioso para estudiar contextos educativos reales (Merriam y Tisdell, 2015).

El plan de acción legitimado fue diseñado para una institución educativa en Rumanía, destinado a ser aplicado en un

aula de quinto grado de secundaria basado en procesos de aprendizaje para el contenido de lengua y literatura rumanas. El contexto y el ámbito fueron claves para esta investigación cualitativa (Miles et al., 2020), evidente en la recopilación y el análisis de datos (Creswell y Poth, 2018). La flexibilidad y la inclusión fueron esenciales para abordar las diversas necesidades de los estudiantes (Gargiulo y Metcalf, 2022), dando forma al plan de acción.

Legitimidad del plan de acción

El instrumento contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/testimonio focalizado consta de tres partes. La primera parte es la sección de instrucciones; la segunda, es la matriz de criterios de evaluación; y la tercera, es la legitimidad otorgada por cada participante experto, junto con sus características sociodemográficas.

Este instrumento incluye los siguientes criterios de evaluación: (a) pertinencia del contenido (legitimidad del contenido), (b) coherencia teórica y pedagógica (validez de constructo), (c) diversificación de metodologías y recursos (alineamiento con expertos), (d) adaptabilidad a las necesidades individuales, (e) evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos), (f) transferencia de conocimientos y habilidades (validez de constructo), y (g) participación activa y compromiso (juicio de expertos).

Descripción académica de las sesiones del plan de acción legitimado para lengua y literatura rumanas

El plan de acción de lengua y literatura rumana para estudiantes de quinto grado de secundaria se estructuró en 31 sesiones. Cada sesión está diseñada para cubrir diferentes aspectos del aprendizaje lingüístico, cultural y comunicativo,

utilizando metodologías interactivas y participativas. En la siguiente matriz (ver Tabla 1), se han ejemplificado tres de estas sesiones (lecciones 3, 4 y 5), como muestra de legitimación en las voces de PE4 y PE5 como extracto de las opinio-

nes técnicas manifestadas. Las demás sesiones siguen una estructura similar en cuanto a criterios, legitimación y fundamentación. A continuación, se muestra de carácter muy sucinto el análisis técnico de dichas lecciones.

Tabla 1

Matriz de legitimidad técnica de lecciones representativas (ejemplo)

Lección 3: Texto narrativo literario		
Tipo de actividad: Desarrollo de habilidades y hábitos		
Criterio de evaluación	Opinión técnica participante experto 4 (PE4)	Opinión técnica participante experto 5 (PE5)
1. Relevancia del contenido (validación de contenido).	La narrativa elegida fomenta la sensibilidad lectora y la comprensión estructural.	La lectura se convierte en una experiencia participativa que conecta con la vida del estudiante.
2. Coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo).	Se aprecia una progresión cognitiva adecuada en las tareas propuestas.	Refleja un enfoque equilibrado entre teoría literaria y práctica comprensiva.
3. Diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos).	La representación del contenido facilita el aprendizaje colaborativo.	Los recursos didácticos permiten múltiples formas de interacción con el texto.
4. Adaptabilidad a las necesidades individuales (DUA).	La propuesta facilita la comprensión sin limitar la expresión individual.	Se respeta la singularidad del lector, promoviendo la autorregulación.
5. Evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos).	Las tareas permiten valorar procesos, no solo productos.	La evaluación es significativa y vinculada a las emociones que provoca el texto.
6. Transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo).	El enfoque crítico del texto narrativo tiene valor transversal.	Los aprendizajes se proyectan a experiencias futuras en la vida escolar y personal.
7. Participación y compromiso (juicio de expertos).	Se genera un clima de lectura responsable y sensible.	El estudiante se involucra como lector reflexivo y empático.
Lección 4: Análisis y representación de textos narrativos literarios		
Tipo de actividad: Desarrollo de habilidades y hábitos		
1. Relevancia del contenido (validación de contenido).	La propuesta promueve la exploración colaborativa de los textos.	Fortalece el vínculo entre comprensión lectora y organización de la información.
2. Coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo).	La propuesta sigue una secuencia lógica de comprensión y representación.	Ofrece equilibrio entre contenidos literarios y procedimientos gráficos.
3. Diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos).	Opinión técnica: La propuesta metodológica es variada y pertinente.	Opinión técnica: Ofrece múltiples vías para representar y comunicar lo comprendido.
4. Adaptabilidad a las necesidades individuales (DUA).	Hay alternativas de participación y expresión personal.	Adecúa tareas al ritmo de cada estudiante con opciones creativas.

5. Evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos)	Las estrategias evaluativas se vinculan con lo trabajado en clase.	Hay coherencia entre los instrumentos y los objetivos.
6. Transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo)	Vincula la lectura literaria con la planificación de ideas.	Permite una aplicación funcional del análisis en nuevos textos.
7. Participación y compromiso (juicio de expertos)	Los estudiantes se sienten parte del análisis y co-creación.	Se fomenta un ambiente motivador y de cooperación auténtica.

Lección 5: Perspectivas de los personajes en las historias

Tipo de actividad: Escritura interactiva y lección reflexiva

1. Relevancia del contenido (validación de contenido).	Se propicia un ejercicio reflexivo de identificación con el otro.	El enfoque narrativo fomenta una lectura significativa y crítica.
2. Coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo).	Las actividades están bien fundamentadas desde lo pedagógico.	La propuesta se alinea con los objetivos del curso y las competencias lectoras.
3. Diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos).	Hay diversidad de caminos para llegar al objetivo reflexivo.	Integra herramientas visuales y verbales con equilibrio.
4. Adaptabilidad a las necesidades individuales (DUA)	Se observa un diseño flexible y sensible a la diversidad.	Apoya el desarrollo individual sin imponer formatos únicos.
5. Evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos).	El juicio de valor se emite desde el proceso, no solo desde el producto.	Fomenta una evaluación significativa, comprensiva y formativa.
6. Transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo).	Se evidencia la conexión entre análisis y producción escrita.	Se promueve la reflexión crítica y su aplicación transversal.
7. Participación y compromiso (juicio de expertos).	El estudiante se convierte en autor de su propia lectura.	Se observa implicación emocional y compromiso con la tarea.

Participantes

Los sujetos de esta investigación fueron codificados como participantes expertos, desde PE1 hasta PE5, a razón de mantener el anonimato, electos en función de sus perfiles académicos y experiencia profesional. La elección deliberada se fundamentó en los criterios considerados por Patton (2014) respecto del proceder en investigación cualitativa al identificar individuos con conocimientos relevantes y contextualizados. Esto permitió la identificación de expertos con experiencia significativa en áreas pertinentes al fenómeno de estudio (Maxwell, 2013). Los expertos incluidos fueron (a) un docente con 27 años de experiencia

en estrategias educativas, denominado “participante experto 1”; (b) un profesor con 17 años de experiencia en filología y educación, denominado “participante experto 2”; (c) un profesor con 5 años de experiencia en la enseñanza de idiomas, denominado “participante experto 3”; (d) un educador en ciencias de la educación con más de 30 años de experiencia en investigación cualitativa, denominado “participante experto 4”; y (e) un educador con una maestría en educación y 15 años de experiencia en análisis de investigación científica cualitativa, conocido como “participante experto 5”.

Estos perfiles fueron considerados adecuados por su capacidad para emitir

juicios informados sobre la propuesta pedagógica basada en el DUA. Aunque no todos los participantes son especialistas exclusivamente en DUA, su trayectoria en campos relacionados, como la didáctica, la inclusión, la evaluación educativa y la investigación cualitativa, les confiere una perspectiva crítica y fundamentada para valorar el plan de acción. Las evaluaciones de expertos, como sugieren Piñero Martín et al. (2020), son estratégicas para asegurar criterios de legitimidad y rigurosidad científica, especialmente en procesos de validación cualitativa. Asimismo, la diversidad disciplinar y la experiencia acumulada por estos participantes aportaron una visión contextualizada y plural del objeto de estudio (Merriam y Tisdell, 2015).

Recogida de datos

Los datos fueron recogidos mediante un instrumento estructurado cualitativo, conocido como testimonio focalizado, aplicado a cinco expertos, el cual contempló siete dimensiones: 1, relevancia del contenido (validación de contenido); 2, coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo); 3, diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos); 4, adaptabilidad a las necesidades individuales (diseño universal para el aprendizaje - DUA); 5, evaluación y retroalimentación constructiva (Juicio de expertos); 6, transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo); 7, participación activa y compromiso (juicio de expertos). Tal como lo establece Maxwell (2013), los instrumentos estructurados juegan un papel clave en la recolección de datos cualitativos, ya que permiten capturar información de forma ordenada y sistemática. Asimismo, garantizan que los criterios de evaluación se mantengan consistentes a lo largo del proceso (Mertens, 2019). Este tipo de herramientas resulta esencial

para desarrollar legitimación profunda y rigurosa (Piñero Martín et al., 2020), facilitando la recolección de juicios prácticos aplicados a contextos reales (Stake y Visse, 2023).

Los expertos presentaron sus evaluaciones por escrito. Las evaluaciones escritas capturan ideas detalladas (Creswell y Poth, 2018). Los datos recolectados se analizaron utilizando el modelo GLATER, el cual produjo evidencia cualitativa por medio de códigos, categorías abiertas, axiales y selectivas, presentando una interpretación mediante la triangulación de la evidencia cualitativa recolectada.

Otro método utilizado para garantizar el rigor científico fue la triangulación, que consistió en cruzar las declaraciones de los participantes, vincularlas a las teorías que respaldan sus contribuciones y presentar la interpretación proporcionada por los investigadores. La triangulación es fundamental para legitimar los hallazgos cualitativos (Denzin y Lincoln, 2018), ya que demuestra la consistencia de los datos en diferentes fuentes (Creswell y Poth, 2018).

El estudio se apejó a los siguientes criterios de rigor científico: en primer lugar, la credibilidad, evidente en la presentación del plan de acción a evaluadores expertos (Mertens, 2019). Del mismo modo, se estableció la confiabilidad mediante el uso del instrumento estructurado (Yin, 2018). La confirmabilidad de los hallazgos se logró considerando los registros presentados a los expertos para la triangulación antes mencionada (Piñero Martín et al., 2020).

Además, en cuanto a la transferibilidad, los hallazgos se relacionaron con contextos educativos similares para configurar el plan de acción (Merriam y Tisdell, 2015). Finalmente, a lo largo del proceso previo a la presentación de este documento, se aplicó vigilancia epistémica en cada etapa para asegurar

la consistencia interna y la congruencia paradigmática en función de mantener la consistencia externa en el estudio (Piñero Martín et al., 2020).

Consideraciones éticas

Se siguieron procedimientos éticos para garantizar la protección de los participantes y mantener la integridad del estudio. Los expertos fueron plenamente informados sobre el propósito de la investigación y dieron su consentimiento para participar (Creswell y Poth, 2018). La confidencialidad se mantuvo mediante el anonimato de las identidades de los participantes, para lo cual se asignó a cada uno un código alfanumérico específico (Cain et al., 2023; Flores González et al., 2021; Mertens, 2019). En resumen, se mantuvieron las normas éticas a lo largo del estudio para garantizar una conducta adecuada durante el proceso de investigación (Piñero Martín et al., 2020).

Hallazgos

En esta sección se presentan los resultados derivados de las evaluaciones cualitativas realizadas por los cinco profesionales de la educación experimentados. Los expertos participantes evaluaron el plan de acción utilizando el instrumento descrito previamente, haciendo hincapié en aspectos clave como la pertinencia del contenido, la coherencia teórica y pedagógica, la adaptabilidad y la inclusión. En general, los expertos calificaron el plan de manera muy positiva y la mayoría de los criterios fueron calificados como excelentes. Sin embargo, un experto calificó la adaptabilidad del plan como adecuada, destacando un área que necesitaba mejoras, que se abordarán en el plan de acción ajustado una vez que se implemente. Los criterios de evaluación utilizados para formular el instrumento cualitativo fueron categorías apriorísticas que guiaron el proceso

de análisis.

Relevancia del contenido

Los expertos calificaron unánimemente la pertinencia del contenido del plan de acción como excelente, destacando su fuerte alineación con el plan de estudios de lengua y literatura romanas. Señalaron que el plan aborda eficazmente los objetivos del currículo, mediante la incorporación de diversos materiales didácticos adaptados a múltiples estilos de aprendizaje. La integración de diversos medios y métodos de entrega de contenidos, alineados con los principios del DUA, se identificó como una fortaleza significativa (Gargiulo y Metcalf, 2022). El participante enfatizó la inclusión cuidadosa de diversos recursos, mejorando la accesibilidad del currículo.

Coherencia teórica y pedagógica

El plan de acción fue elogiado por su fundamento teórico, el uso eficaz de los principios del DUA y las teorías pedagógicas establecidas para crear un entorno de aprendizaje equilibrado e inclusivo. Todos los expertos calificaron este aspecto como excelente, reconociendo la integración del DUA con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y con la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) como una fortaleza sustancial. Destacaron cómo el plan de acción cierra las brechas entre el compromiso cognitivo y el apoyo emocional, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo. El participante 3 comentó sobre la sólida base teórica, señalando que proporciona un enfoque integral tanto para el contenido académico como para el bienestar personal de realización de los estudiantes.

Inclusividad y adaptabilidad

El compromiso del plan de acción con la inclusión se consideró favorable por la mayoría de los expertos en casi

todos los criterios de evaluación, ya que su diseño propicia un entorno de aprendizaje de apoyo en el que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, se sientan comprometidos. Los participantes expertos calificaron la inclusión como excelente, a excepción de uno, elogiando el enfoque del plan para crear un espacio de aprendizaje equitativo. El marco del DUA, que hace hincapié en múltiples medios de participación, representación y expresión, es crucial para garantizar que los estudiantes de diversos orígenes puedan acceder plenamente al proceso de aprendizaje (CAST, 2018). Los expertos apreciaron particularmente cómo el plan priorizaba el bienestar emocional y social, alineándose con la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), al abordar los requisitos psicológicos y emocionales de los estudiantes junto con su desarrollo académico.

Los participantes expertos compartieron una evaluación positiva del plan de acción, otorgando una valoración de excelente a los distintos criterios analizados, salvo en el caso de un criterio en particular. Sobre la relevancia del contenido, PE1 destacó que estos permiten a los estudiantes “adquirir y aplicar conocimientos de forma significativa”. En cuanto a la coherencia teórica y pedagógica, PE2 afirmó que las actividades “apoyan el aprendizaje significativo y autónomo”, alineándose con marcos teóricos sólidos. Respecto de la diversificación de metodologías y recursos, PE3 valoró la integración de “métodos tradicionales y contemporáneos de enseñanza”, subrayando el uso combinado de estrategias visuales, auditivas y kinestésicas.

Sobre la adaptabilidad a las necesidades individuales, PE5 remarcó que “las actividades permiten a los estudiantes aprender de acuerdo con sus fortalezas y preferencias individuales”. En el criterio

de evaluación y retroalimentación constructiva, PE1 valoró positivamente que el sistema de evaluación “proporciona retroalimentación formativa y oportuna que guía a los estudiantes hacia la mejora continua”.

En relación con la transferencia de conocimientos y habilidades, PE4 señaló que el plan “fomenta un aprendizaje significativo y práctico”. Finalmente, sobre la participación y el compromiso, PE3 consideró que el plan “fomenta un alto nivel de compromiso y motivación” mediante actividades interactivas y significativas. Estas voces expertas reflejan la eficacia del plan en alinearse con el marco del DUA y los principios fundamentales de la educación en distintos niveles (Gargiulo y Metcalf, 2022; Meyer et al., 2014).

Los hallazgos indican una integración efectiva de los principios del DUA en la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas para los estudiantes de quinto grado de educación secundaria. A lo largo de las lecciones evaluadas, se observaron patrones consistentes de inclusión, participación y accesibilidad, pertinentes con las teorías sociocultural y de jerarquía de necesidades.

Un hallazgo clave, identificado a partir del análisis de las voces de los expertos, es la diversificación de los métodos de representación, expresión y participación. Al respecto PE3 expresó que el plan de acción “incluye una variedad rica y apropiada de metodologías, recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas”. Por su parte PE1 manifestó que en el plan de acción “se integran diversos medios y recursos pedagógicos para abordar los diferentes estilos de aprendizaje”. Estas afirmaciones evidencian que la implementación del DUA permite a los estudiantes elegir entre varias opciones para demostrar su comprensión, promoviendo la autonomía, la motivación intrínseca y un aprendizaje más profundo. Desde la

perspectiva de Vygotsky (1978), esta autonomía facilita la creación de zonas de desarrollo próximo, donde los estudiantes realizan progresos significativos con el apoyo adecuado. Esta flexibilidad metodológica no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también aumenta la confianza y el compromiso de los estudiantes, un fenómeno respaldado por la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

En este sentido, PE2 afirmó: “El plan de acción ofrece opciones adaptables, aunque algunos aspectos podrían ser más flexibles o personalizados para maximizar la inclusión”. Al valorar como adecuado el criterio de adaptabilidad, revela una apertura crítica que valida los avances, sin dejar de señalar áreas perfectibles. Esta observación se encuentra en sintonía con el planteamiento de CAST (2018), quien destaca que el DUA no es un modelo cerrado, sino un marco evolutivo que requiere ajustes constantes. Asimismo, Meyer et al. (2014) enfatizan que la inclusión efectiva implica no solo ofrecer múltiples formas de acceso, sino también garantizar que estas sean cultural, emocional y cognitivamente significativas para cada estudiante. En este contexto, la voz de PE2 representa una postura constructiva que coincide con los postulados contemporáneos sobre enseñanza inclusiva centrada en el estudiante.

La aplicación del DUA también mejora el uso de herramientas neuroeducativas, como la participación multisensorial y el aprendizaje colaborativo, que refuerzan las actividades diseñadas para la retención de conocimientos y la construcción de conexiones cognitivas más sólidas. A su vez, la triangulación con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner brinda oportunidades para que los estudiantes expresen su comprensión de diversas maneras a lo largo de

los procesos de enseñanza y aprendizaje (National Research Council, 2000).

En cuanto a la evaluación de resultados, el enfoque del DUA es eficaz al ofrecer diversas formas de consideración tangible de aprendizaje (tareas escritas, presentaciones y proyectos creativos, entre otros), favoreciendo oportunidades equitativas para que los estudiantes evidencien su aprendizaje. Esto se alinea con la contribución de Black y William (1998) sobre la evaluación formativa y el acompañamiento frecuente que los estudiantes reciben, sosteniendo que la realimentación continua produce ganancias sustanciales de aprendizaje.

Discusión

La configuración del plan de acción para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura rumanas, basada en los principios del DUA y las teorías pedagógicas de Vygotsky (1978) y Maslow (1943), evidencia una eficaz relevancia para el momento de su aplicación en la educación secundaria. Los hallazgos indican que el plan puede mejorar notablemente la pertinencia de los contenidos, la coherencia teórica y la inclusión en el aula. Esta sección relaciona tales hallazgos con los estudios existentes en distintos ámbitos y contextos, a fin de proporcionar tanto una comprensión integral como una visión amplia de la dinámica del DUA para la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado, vinculando su ejecución con el plan de acción propuesto.

A continuación, se presenta una discusión con respecto a los hallazgos del plan de acción legitimado en función de las preguntas de investigación. Cada uno de los apartados da respuesta a las preguntas de investigación establecidas. La primera pregunta indica cómo se define y describe el DUA en comparación con los enfoques pedagógicos tradicionales

en términos de accesibilidad y diversidad en el aprendizaje. Los hallazgos evidencian que el DUA se constituye como un marco pedagógico que prioriza la accesibilidad, la diversidad de experiencias y la participación equitativa en el aula, en contraste con métodos más rígidos centrados en un solo camino para todos. Esta comprensión se alinea con la intencionalidad del fenómeno, en cuanto a la apertura de múltiples significados vividos (Husserl, 1970), y se arraiga en el enfoque sociocultural del aprendizaje como proceso situado y mediado por el entorno (Vygotsky, 1978). Así, el DUA no solo atiende a la diversidad, sino que la considera punto de partida del acto pedagógico (Singh, 2022).

En cuanto a la pertinencia del contenido del plan de acción, fundamentado en la integración de los principios del DUA con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), se evidenció un fuerte énfasis inclusivo, reflejado en su capacidad para adaptarse a una amplia diversidad de necesidades dentro de la experiencia de aprendizaje. Este hallazgo se alinea con investigaciones internacionales, como la de Al-Azawei et al. (2016), quienes sostienen que el DUA es un enfoque eficaz para diseñar entornos de aprendizaje flexibles que contemplen las capacidades y las diferencias culturales en la experiencia educativa de los alumnos. Al respecto, PE4 afirma que “la propuesta facilita la comprensión sin limitar la expresión individual”, mientras que PE5 refuerza que “se respeta la singularidad del lector, promoviendo la autorregulación” reafirmando la accesibilidad y la consideración a la diversidad individual. Además, PE1 resalta que “el plan de acción presenta un contenido completamente alineado con los objetivos de enseñanza y aprendizaje descritos en las lecciones”, destacando la inclusión

de diversos medios y recursos pedagógicos. Como investigadores, se considera que estos hallazgos invitan a repensar el paradigma educativo desde un enfoque que pone en el centro la experiencia particular de cada estudiante, superando la homogeneidad curricular.

Asimismo, la siguiente interrogante plantea: ¿Cómo se puede implementar el DUA dentro del currículo requerido por el estado para mejorar la inclusión y el acceso para todos los estudiantes, en comparación con los enfoques curriculares tradicionales? La implementación del DUA en el currículo oficial demuestra cómo es posible integrar sus principios sin alterar los objetivos estatales, promoviendo una accesibilidad flexible, creativa y centrada en el estudiante. Esto se visualiza en la interacción entre la estructura curricular y las rutas diversas de aprendizaje, como expresión de un círculo hermenéutico en constante reelaboración (Gadamer, 2017), donde cada acción pedagógica dialoga con los contextos y se resignifica en función de la experiencia. La opinión técnica de PE4 expresa que “la propuesta sigue una secuencia lógica de comprensión y representación”, mientras que la de PE5 respalda este proceso de integración, al destacar que “ofrece equilibrio entre contenidos literarios y procedimientos gráficos”, respetando la coherencia teórica y la inclusión de múltiples formas de expresión.

A estas voces se suma la opinión de PE2, quien subraya que “el plan de acción está profundamente arraigado en marcos teóricos pedagógicos sólidos”, como el DUA, la neuroeducación y el aprendizaje activo. Asimismo, es de hacer notar que las consideraciones de aspectos que asumen la inclusividad en el plan de acción fueron calificadas de manera favorable por parte de los expertos, destacando la efectividad de la planificación con los principios del DUA, que abogan

por múltiples medios de representación, participación y expresión, en concordancia con lo aportado por Gång-Pacífico y Rusconi (2024). Como investigadores, sostienen que esta implementación del DUA en un marco curricular obligatorio es, en realidad, una declaración pedagógica que puede ser legalmente coherente y éticamente inclusiva, sin renunciar a la calidad ni a la exigencia académica.

La pregunta 3 plantea: ¿De qué manera el DUA, en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales, mejoraría la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el quinto grado de educación secundaria? Se tiene que los hallazgos destacan el potencial del enfoque para estimular el pensamiento crítico, la comprensión profunda, la reflexión narrativa y el compromiso emocional del estudiante. Esto se evidencia en la voz de PE4, quien reconoce que “las tareas permiten valorar procesos, no solo productos”; y que “se genera un clima de lectura responsable y sensible”. Por su parte, PE5 añade que “la lectura se convierte en una experiencia participativa que conecta con la vida del estudiante”. Del mismo modo, PE3 afirma que “el plan de acción está diseñado para involucrar activamente a todos los estudiantes, fomentando un alto nivel de compromiso y motivación”. Estas transformaciones coinciden con el principio del ser-en-el-mundo de Heidegger (1962), al mostrar que el conocimiento no es acumulación de datos, sino construcción situada en el flujo de la experiencia educativa. A su vez, esta perspectiva enlaza con el diálogo como herramienta epistémica para construir significados compartidos (Dewey, 1938; Heidegger, 1962). Desde una comprensión crítica, se asume que la enseñanza de la lengua no puede desligarse de lo vital; leer y escribir son formas de habitar el mundo, de ser y de resistir desde la palabra.

La pregunta 4 cuestiona: ¿De qué manera la implementación de un enfoque basado en el DUA podría fortalecer el desarrollo profesional y académico de los docentes en comparación con los enfoques de enseñanza tradicionales? Esta pregunta encuentra respuestas sólidas en las voces expertas, que reconocen que este enfoque no solo transforma la práctica didáctica, sino que estimula la reflexión sobre el sentido de enseñar, promueve la creatividad y fortalece el juicio pedagógico desde la experiencia. A su vez, se adscribe en la hermenéutica práctica que Gadamer (2017), quien lo propone como vía de comprensión intersubjetiva, reforzada por la ética del cuidado y la apertura al otro que plantea Van Manen (1997) en la acción pedagógica auténtica. A esto PE5 subraya que “se fomenta una evaluación significativa, comprensiva y formativa”, lo cual implica un compromiso docente ético y emocional. Asimismo, PE4 afirma que “el juicio de valor se emite desde el proceso, no solo desde el producto”, reflejando la transformación del rol docente en función del acompañamiento y la valoración continua. Desde la perspectiva investigativa, se interpreta que el DUA no solo desafía la práctica docente, sino que reconfigura su identidad, llamando al educador a una conciencia más integral, empática y ética de su función.

Siguiendo con estas líneas de interrogantes, emerge la siguiente: ¿Cómo la aplicación de las directrices del DUA podría optimizar la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas para los estudiantes de quinto grado en comparación con los métodos tradicionales? Los hallazgos sugieren que el DUA permite una planificación más sensible, diferenciada y significativa, capaz de integrar textos literarios, estrategias expresivas, representaciones visuales y enfoques reflexivos que enriquecen la experiencia

lectora. Este diseño flexible se legitima mediante la reducción hermenéutica, al hacer visible lo esencial de la comprensión desde la diversidad de interpretaciones (Heidegger, 1962), y al desplazar al docente desde una postura transmisiva hacia una función dialógica de acompañamiento (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). Las aportaciones de PE4 destacan que “se evidencia la conexión entre análisis y producción escrita” complementada por la voz de PE5 quien indica que “el estudiante se convierte en autor de su propia lectura”, promoviendo una lectura crítica, reflexiva y empática. Esto significa que enseñar lengua y literatura desde el DUA no solo mejora el aprendizaje, sino que transforma la relación con el texto en una experiencia ética, creadora y profundamente humana.

Finalmente, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuyen los hallazgos de la investigación del DUA a identificar oportunidades para mejorar la inclusión y la accesibilidad en el plan de estudios obligatorio del gobierno rumano? Los hallazgos muestran que su implementación permite identificar de manera situada los puntos críticos de exclusión y brindar alternativas pedagógicas adaptadas. Aunque los resultados no pretenden ser generalizables, sí constituyen una contribución valiosa para la toma de decisiones en contextos educativos similares. Desde la hermenéutica, se trata de ampliar el horizonte de comprensión (Gadamer, 2017) y proponer un modelo ético-pedagógico donde el estudiante sea el centro del proceso. La inclusión no es solo una estrategia didáctica, sino una postura filosófica y moral sobre la educación (Van Manen, 1997). En este sentido, PE5 señaló que “se observa implicación emocional y compromiso con la tarea”, mientras PE4 enfatizó que “se promueve la reflexión crítica y su aplicación transversal”, con-

solidando la inclusión como un eje que atraviesa al currículo.

En suma, los expertos valoraron de forma muy positiva los métodos de evaluación incluidos en el plan de acción, reconociendo que permiten el cumplimiento eficaz de los contenidos curriculares propuestos. Esta valoración refleja la alineación del plan con los principios del DUA, en tanto promueve una educación equitativa que garantiza igualdad de oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Chuquiguanca Jiménez et al. (2023) aseveran que la puesta en marcha de las estrategias de evaluación del aprendizaje con el DUA, además de ofrecer igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que la consolidación de las competencias propuestas se logre con la diversidad de formas evaluativas planificadas para cada actividad, asegurando la participación de los estudiantes en pleno, sin importar su condición de diversidad. Se interpreta que el DUA, más que una herramienta, es una filosofía pedagógica que promueve una forma de resistir a la homogeneidad, de validar la diferencia y de reimaginar la educación como un acto profundamente humano y transformador.

Conclusiones

Las apreciaciones por parte de los participantes expertos fueron favorables. Se destacó especialmente la pertinencia del contenido, la coherencia teórica, la coherencia pedagógica y la inclusión, todas ellas alineadas con los objetivos educativos del currículo de Lengua y Literatura Rumanas y basadas en teorías educativas bien establecidas. Así mismo, el plan incorporó estrategias de enseñanza flexibles para satisfacer las necesidades de la mayoría de los estudiantes. No obstante, sigue siendo necesario el apoyo específico para aquellos

con requerimientos más especializados con fines de garantizar la inclusión de todos por igual.

Las evaluaciones subrayaron la capacidad del plan para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo que apoye el desarrollo académico y socioemocional, reforzando su conexión con la jerarquía de necesidades de Maslow y la teoría sociocultural de Vygotsky. Es así como el plan promueve la accesibilidad para todos los estudiantes, independientemente de su capacidad o antecedentes.

Este estudio proporciona una alternativa sólida de abordaje para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y literatura rumanas, en un contexto específico para la educación secundaria, con la implementación del DUA de un modo situado, lo que implica que su implementación generará conocimientos ideográficos propios de cada realidad en la que se ejecute.

La puesta en marcha del plan de acción basado en el DUA, según este proceso de legitimación, puede proporcionar un entorno de aprendizaje más flexible, facilitando una mayor participación de los estudiantes, lo que podría favorecer un aumento de la motivación intrínseca,

la participación, y la generación y la retención de conocimientos, como evidencia de adecuados diseños en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En suma, cuando el DUA se integra adecuadamente, permite múltiples representaciones de los contenidos, fomenta diversas expresiones y apunta a la participación del estudiantado en pleno, que constituyen elementos clave para su desarrollo integral, evidenciados en la representación, motivación, acción y expresión, que esta metodología asume como principios, para lo que se planifica en una experiencia de aprendizaje que propicia ambientes flexibles e incluyentes.

Finalmente, la legitimidad del plan de acción con miras a su implementación con el proceder de la investigación-acción práctica permitirá ajustes progresivos y su adaptación más efectiva, tanto en el escenario donde se pretende ejecutar esta propuesta como en futuros escenarios educativos. Se concluye que un enfoque continuo de mejora y una planificación intencionada podrían optimizar la adaptabilidad y garantizar una atención plena al estudiantado involucrado en la experiencia de aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades individuales.

Referencias

- Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cain, L. K., Williams, R. E. y Bradshaw, V. (2023). Establishing quality in qualitative research: Trustworthiness, validity, and a lack of consensus. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4a. ed., pp. 336-350). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11032-2>
- Center for Applied Special Technology. (2018). *The UDL guidelines*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chuquiguanca Jiménez, C. C., Palacios Argüello, D. A., Villarreal Silva, X. E., Yáñez Taco, D. J. y Chucho Mayanza, F. P. (2023). El modelo DUA y sus formas de evaluación. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9054-9068. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7607

- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2012). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a. ed.). Sage. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4a ed.). Sage. https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5a. ed.). Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Ewe, L. P. y Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across formal school structures in Europe—A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), Artículo 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Flores González, M. E., Hernández Morales, E. R., Piñero Martín, M. L. y Ramírez Rodríguez, R. (2021). Gestión del conocimiento en una experiencia curricular de la carrera de administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(6), 361-375. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.22>
- Gadamer, H. (2017). *Verdad y método I* (14ª ed.). Sígueme.
- Gäng-Pacífico, D. y Rusconi, L. (2024). Translation and transcultural adaptation of the Universal Design for Learning Observation Measurement Tool (UDL-OMT). *Education Sciences*, 14(11), Artículo 1144. <https://doi.org/10.3390/educsci14111144>
- Gargiulo, R. y Metcalf, D. (2022). *Teaching in today's inclusive classrooms: A Universal Design for Learning approach* (4a. ed.). Cengage Learning.
- González de Flores, G. y Hernández Gil, T. (2011). *Interpretación de la evidencia cualitativa*. Ediciones Gema.
- Hall, T. E., Robinson, K. H. y Gordon, D. (2024). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications for K-12 and beyond* (2a ed.). Guilford Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Blackwell. <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3a ed.). Sage.
- Mayring, P. (2018). Quality standards for qualitative evaluation research. *Zeitschrift für Evaluation*, 17(1), 11-24. <https://www.waxmann.com/artikelART102411>
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4a ed.). Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5a ed.). Sage.
- Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST.
- Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4a ed.). Sage.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Piñero Martín, M., Rivera Machado, M. y Esteban Rivera, E. (2020). *El proceder del investigador cualitativo: precisiones para el proceso de investigación*. UPEL-IPB UNHEVAL. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Sebastián-Heredero, E. S. (2023). La teoría histórico-cultural como base para la constitución del diseño universal para el aprendizaje. *Revista de Educación Especial*, 36(1), Artículo e69. <https://doi.org/10.5902/1984686X84571>

- Sewell, A., Kennett, A. y Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
- Sharma, B. U. (2024). Impact of Universal Design for Learning (UDL) on student engagement and achievement in inclusive education. *International Journal of Novel Research and Development*, 9(8), d173–d176. <https://ijnrd.org/papers/IJNRD2408322.pdf>
- Singh, J. (2022). *Promoting inclusive learning through Universal Design of Instruction (UDI): Exploring the potential of UDI to enhance learning for students with visual disabilities in the classroom* [Tesis doctoral, University of KwaZulu-Natal]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/372745100_Promoting_Inclusive_Learning_through_Universal_Design_of_Instruction_UDI_Exploring_the_Potential_of_UDI_to_Enhance_Learning_for_Students_with_Visual_Disabilities_in_the_Classroom
- Smith, F. y De Arment, S. (2019). The global UDL virtual classroom: A model for international collaboration and learning. En S. L. Gronseth y E. M. Dalton (Eds.), *Universal access through inclusive instructional design* (pp. 46–58). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429435515-6>
- Stake, R. y Visse, M. (2023). Case study research. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International encyclopedia of education* (4a ed., pp. 85-91). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11010-3>
- Tomlinson, C. A. (2017). One to grow on / The iceberg theory of teaching. *Educational Leadership*, 75(4), 88–89. <https://ascd.org/el/articles/the-iceberg-theory-of-teaching>
- Torres Montalvo, M. C., González Cárdenas, M. K. y Almachi Clavijo, C. S. (2023). La educación inclusiva en el aula. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(1), 72-81. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i1.612>
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy* (2a ed.). Althouse Press. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6a ed.). Sage.



EFFECTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DIRECTOR, EL CLIMA LABORAL Y LA SATISFACCIÓN LABORAL SOBRE EL COMPROMISO ORGANIZACIONAL DE LOS DOCENTES EN INSTITUCIONES ADVENTISTAS EUROPEAS

EFFECT OF THE PRINCIPAL'S EMOTIONAL INTELLIGENCE, WORK CLIMATE AND JOB SATISFACTION ON ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS IN EUROPEAN ADVENTIST INSTITUTIONS

Marius Munteanu 

División Intereuropea de la IASD, Suiza
marius.munteanu@eud.adventist.org

Jorge A. Hilt 

Universidad de Montemorelos, México
jorgehilt@um.edu.mx *

* e-mail para correspondencia

RESUMEN

Este estudio examinó cómo la inteligencia emocional del director influye en el clima laboral, la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, considerando el papel mediador del clima y la satisfacción laboral. Ciento cuarenta y dos docentes de siete países de la División Intereuropea de los Adventistas del Séptimo Día fueron encuestados, utilizando cuestionarios estandarizados para medir la inteligencia emocional del director, el clima laboral, la satisfacción laboral y el compromiso organizacional. Los datos fueron analizados mediante análisis de rutas (path analysis) para evaluar los efectos directos e indirectos entre las variables. Los resultados indicaron que la inteligencia emocional del director influye positivamente sobre el clima laboral ($\beta = .75$) y, de manera indirecta, sobre el compromiso organizacional (β indirecto = $.62$) a través del clima laboral y la satisfacción laboral. El análisis de bondad de ajuste del modelo mostró un excelente ajuste a los datos, explicando el 61% de la varianza del compromiso organizacional, proporcionando información valiosa sobre las interacciones en los entornos educativos adventistas, con implicaciones para la gestión educativa de tales contextos.

Palabras clave: inteligencia emocional, clima laboral, satisfacción laboral, compromiso organizacional

ABSTRACT

This study examined how principals' emotional intelligence influences work climate, job satisfaction, and organizational commitment, considering the mediating role of climate and job satisfaction. One hundred forty-two teachers from seven countries of the Inter-European Division of Seventh-day Adventists were surveyed using standardized questionnaires to measure principals' emotional intelligence, work climate, job satisfaction, and organizational commitment. Data were analyzed through path analysis to assess the direct and indirect effects among the variables. The results indicated that principals' emotional intelligence positively influences work climate ($\beta = .75$) and indirectly affects

organizational commitment (indirect $\beta = .62$) through work climate and job satisfaction. The model fit analysis showed an excellent fit to the data, explaining 61% of the variance in organizational commitment and providing valuable insights into interactions within Adventist educational settings, with implications for educational management in such contexts.

Keywords: emotional intelligence, work environment, job satisfaction, organizational commitment

Introducción

La inteligencia emocional (IE) desempeña un papel importante en el liderazgo educativo y va más allá de las tareas administrativas y la implementación de políticas (Peebles, 2022). La IE es reconocida como la característica o conjunto de habilidades más importante que un líder puede poseer, y su incorporación en la cultura personal de los líderes y las organizaciones es crucial para el éxito (Dadhabai, 2022). Una comprensión integral de la IE y su posterior aplicación dentro de los marcos de liderazgo educativo puede empoderar a los líderes con las herramientas necesarias para mejorar la eficacia de sus prácticas, beneficiando en última instancia a todos los actores dentro del entorno educativo (Papadimos et al., 2016). El desarrollo del liderazgo en contextos educativos requiere una combinación de procesos formales e informales a lo largo de diferentes etapas y contextos de práctica de liderazgo (Sun et al., 2013). Los líderes que poseen inteligencia emocional crean un ambiente de confianza, comunicación abierta y colaboración, lo que impacta directamente en la calidad de la educación y en el crecimiento profesional de los docentes (Orón Semper et al., 2021).

Los resultados de un estudio sobre los líderes educativos indican que un clima escolar positivo y altos niveles de compromiso de los empleados están influenciados por las características y comportamientos del director (Munthe et al., 2023). Los líderes escolares desempeñan un papel crucial en la mejora de la inno-

vación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fawcett y Nolan, 2022). Los educadores que se sienten comprendidos, valorados y apoyados por sus líderes tienen más probabilidades de experimentar satisfacción en sus roles, lo que a su vez mejora la calidad general de la educación (Mohammad, 2023).

La relación entre la IE y la satisfacción laboral ha sido objeto de exploración en numerosos estudios. Una investigación determinó que la IE tiene un efecto significativo sobre la satisfacción laboral, de manera que niveles más altos de IE conducen a una mayor satisfacción en el trabajo (Li et al., 2018). Otro estudio analizó el rol de la satisfacción laboral como mediador en la relación entre la IE y el desempeño docente, encontrando un impacto significativo de la IE sobre la satisfacción laboral (Hasna et al., 2023).

Por otro lado, los líderes que demuestran compasión y cuidado genuino hacia sus docentes tienen un impacto considerable en su compromiso y en el desarrollo de sus habilidades (Xu et al., 2024). Además, Kemer y Polat (2022) señalan que la justicia organizacional influye en el comportamiento de los directores de apoyo, un componente esencial dentro del clima escolar. Los vínculos emocionales que se establecen entre líderes y docentes están estrechamente relacionados con el compromiso laboral, un elemento central para el éxito de una institución educativa (Price, 2021).

En este sentido, los líderes que emplean su inteligencia emocional para inspirar compromiso y dedicación logran

cultivar un cuerpo docente que no solo está comprometido, sino también impulsado a contribuir de manera significativa a la misión educativa (Cherkowski et al., 2018).

La investigación destaca el papel crítico de los líderes escolares en fomentar y mantener la pasión y el compromiso, con el objetivo de crear condiciones para comunidades de aprendizaje sostenibles (Becker, 1992). En este contexto, surgen varias preguntas importantes: ¿Cómo pueden los líderes ser conscientes de que el clima laboral en un entorno educativo es crucial para moldear la experiencia de aprendizaje de educadores y estudiantes? ¿Podrían los líderes educativos promover un entorno de apoyo y empoderamiento para los docentes, impactando simultáneamente en su clima laboral, satisfacción laboral y compromiso organizacional? ¿Serían las escuelas adventistas diferentes en términos de clima, satisfacción y compromiso si los líderes se enfocaran en desarrollar las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional?

Este artículo tiene como objetivo dilucidar el complejo entramado de la inteligencia emocional en el ámbito del liderazgo educativo, ofreciendo perspectivas convincentes sobre cómo este elemento, frecuentemente desatendido, puede tener un impacto profundo en la trayectoria de la educación. A medida que los educadores navegan por las complejidades de la educación contemporánea, debería quedar progresivamente claro que los líderes equipados con inteligencia emocional no son meramente administradores, sino que funcionan como creadores de un entorno educativo constructivo y próspero.

Marco teórico

Conceptualización de los constructos

El liderazgo efectivo es fundamental

para el éxito de las instituciones educativas, influyendo en el logro de metas y mejorando la calidad de la educación (Bhakuni, 2022). A diferencia de la gestión, el liderazgo guía y motiva a los individuos en diversos contextos, como negocios, política y grupos sociales (Leslari, 2022). Un liderazgo y una administración competentes impactan directamente en los resultados, mejorando tanto la calidad como la eficacia (Gomeniuk et al., 2023). En este sentido, liderazgo, gestión y administración se encuentran interconectados: el liderazgo constituye el núcleo de la gestión, y ésta se convierte en eje central de la administración (Leslari, 2022). Así, mientras que el liderazgo implica crear una visión e influir en los miembros para materializarla, la gestión se centra en planificar, organizar, motivar y controlar (Du, 2023). A su vez, la administración, se enfoca en la implementación de políticas, procedimientos y coordinación (Shorobura y Dolynska, 2023).

Dentro de este marco, la inteligencia emocional (IE) ha sido conceptualizada mediante diversos modelos teóricos. Salovey y Mayer (1990) la definieron como la capacidad de reconocer, comprender, manejar, aplicar y regular las emociones, mientras que Bar-On (2007) la describió como una combinación multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interconectadas que influyen en la capacidad de una persona para enfrentar las demandas diarias. Goleman (1998), por su parte, enfatizó la importancia de la IE en el éxito personal y profesional, destacando la capacidad de discernir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. En conjunto, estos aportes, sumados a las contribuciones de Igbokwe et al. (2023) y Sfetcu (2023), configuran colectivamente una comprensión sólida de la inteligencia emocional como competencia clave en el ámbito del liderazgo.

Otro constructo esencial es el clima laboral, entendido como los atributos percibidos del lugar de trabajo que influyen en el comportamiento de los empleados, abarcando tanto elementos físicos como sociales. Se ha demostrado que un clima laboral positivo incrementa la moral, la motivación y la autoconfianza, lo que, a su vez, fomenta la creatividad, la eficiencia y la productividad (Amiri et al., 2023; Verser, 1982; Yildiz y Ulucan, 2023).

De manera complementaria, la satisfacción laboral se define como una combinación de elementos emocionales y conceptuales que determinan la actitud de los individuos hacia su empleo (Fisher, 2000; Schleicher et al., 2011). Este constructo es fundamental en las organizaciones, pues influye en aspectos como el comportamiento, el desempeño, la lealtad, la rotación y el bienestar psicológico de los empleados (Judge y Kammermeyer-Mueller, 2012).

Finalmente, el compromiso organizacional constituye un indicador clave del desempeño laboral (Savaneviciene & Stankeviciute, 2012), ya que denota un vínculo positivo entre los empleados y los objetivos organizacionales (Boles et al., 2007). Se entiende como el grado en que un individuo se identifica con los objetivos de una organización y se involucra en su cumplimiento (Mowday et al., 1979). Este compromiso incluye: (a) una fuerte convicción y aceptación de los objetivos y principios de la organización, (b) la disposición para invertir un esfuerzo considerable en beneficio de la organización y (c) el deseo de mantener su afiliación con la organización. Investigaciones previas señalan que los empleados comprometidos tienden a permanecer más tiempo en las instituciones, lo que facilita el logro de las metas organizacionales (Allen y Meyer, 1993; Kemp, 1967).

Dimensiones de los constructos

En cuanto al liderazgo, los estilos constituyen una de sus principales dimensiones. Modelos como el transformacional, el transaccional, el *laissez-faire* y el autocrático han mostrado tener un efecto significativo sobre el comportamiento organizacional y el rendimiento de los empleados (Ibrahim y Daniel, 2019; Nshimirimana y Kwizera, 2023). Estos estilos de liderazgo, junto con la cultura organizacional, son determinantes para el desempeño y la satisfacción laboral (Asikala y Kumari, 2022).

El clima laboral, por su parte, se expresa en dimensiones como la moral, la motivación y la autoeficacia, las cuales se fortalecen en ambientes de trabajo favorables. El liderazgo, en este sentido, desempeña un papel clave en la creación de un entorno que promueva el apoyo, la cohesión y la confianza entre los miembros de la organización (Amiri et al., 2023; Bohórquez et al., 2023).

Respecto de la satisfacción laboral, esta se construye a partir de la evaluación que los individuos realizan de su trabajo. Las metas personales funcionan como un referente central: cuando se alcanzan, generan satisfacción, mientras que su incumplimiento produce insatisfacción (Locke y Latham, 2002). Además, factores como la inteligencia emocional y los rasgos de personalidad influyen directamente en la forma en que los empleados interpretan y responden a los eventos laborales (Judge et al., 2002; Weiss, 2002).

En cuanto al compromiso organizacional, sus dimensiones incluyen la identificación con los objetivos institucionales, el esfuerzo invertido y la permanencia en la organización (Mowday et al., 1979). Estas dimensiones permiten explicar cómo el compromiso no solo favorece el desempeño individual, sino que

también fortalece la cohesión y la estabilidad de las instituciones (Abbott et al., 2005; Ahmad et al., 2010).

Revisión de investigaciones previas relacionadas

Diversos estudios han puesto de manifiesto la relevancia de la inteligencia emocional en la efectividad del liderazgo. Se ha demostrado que los líderes con altos niveles de IE invierten en la expresión emocional, mejoran sus procesos cognitivos y de regulación emocional, y desarrollan mayor capacidad de influencia (Hsu et al., 2022; Iqbal et al., 2022; Pellitteri, 2021). No obstante, investigaciones recientes también señalan la existencia de deficiencias en la aplicación de la inteligencia emocional en el liderazgo educativo, lo que justifica la necesidad de más estudios en este ámbito (Anderson et al., 2009; Sánchez Núñez et al., 2023).

En relación con el clima laboral, se ha evidenciado que la inteligencia emocional del líder se correlaciona significativamente con la percepción de un ambiente positivo, influyendo en el compromiso, la confianza y la productividad de los empleados (Kargeti, 2023; Salip y Quines, 2023).

De forma paralela, la satisfacción laboral también se ve influida por la inteligencia emocional del líder. Investigaciones recientes confirman que los empleados muestran mayor satisfacción cuando perciben que sus líderes poseen un alto nivel de IE, lo cual favorece la motivación y el desempeño (Dania y Setiyawan, 2022; Maharvi y Tabussam, 2022; Winton, 2022).

Finalmente, la relación entre inteligencia emocional y compromiso organizacional ha sido documentada en diferentes contextos. Los hallazgos sugieren que la IE, junto con el liderazgo ético y la autoeficacia, incrementa significativa-

mente el compromiso de los empleados con su institución (Al-Muallim, 2023; Buñao y Dura, 2023; Hameli y Ordun, 2022). Estos resultados reafirman la importancia de considerar la inteligencia emocional como un factor determinante para la consolidación de vínculos organizacionales sólidos.

Método

Diseño

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, transversal y ex post facto, con un diseño no experimental y explicativo. Su objetivo fue analizar los predictores del compromiso docente en el contexto de los colegios adventistas de secundaria en la División Intereuropea. Para la recolección de datos, se emplearon cuestionarios estandarizados y validados. El análisis estadístico se llevó a cabo utilizando un modelo de análisis de rutas con regresiones múltiples, con el propósito de probar las hipótesis planteadas y comprender las relaciones entre las variables.

Participantes

En el estudio participaron 142 profesores de educación secundaria pertenecientes al sistema educativo de la División Intereuropea de los Adventistas del Séptimo Día. Los participantes no fueron seleccionados de manera aleatoria, sino por conveniencia. De ellos, el 68 % eran mujeres y el 32 % hombres y representaban instituciones educativas adventistas de siete países: Portugal, España, Francia, Rumanía, Alemania, Austria y República Checa.

Instrumentos

Se utilizaron cuatro cuestionarios para evaluar las variables del estudio. Además, se calcularon las medias aritméticas de los ítems de cada variable y se obtuvo el coeficiente alfa de Cronbach

para medir la consistencia interna, con los siguientes resultados: (a) inteligencia emocional del director (33 ítems, $\alpha = .919$), (b) clima laboral (20 ítems, $\alpha = .931$), (c) satisfacción laboral (24 ítems, $\alpha = .929$) y (d) compromiso organizacional (19 ítems, $\alpha = .806$).

La inteligencia emocional del director fue medida con el instrumento de Hernández Galicia (2008), compuesto por 33 ítems valorados en una escala Likert de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Para la variable satisfacción laboral, se utilizó la Escala de Satisfacción Laboral de Rivas Hernández (2009), compuesta por 24 ítems evaluados en una escala Likert de 1 (*totalmente insatisfecho*) a 5 (*totalmente satisfecho*).

El compromiso organizacional se midió con la Escala de Compromiso Laboral de Gonzales Regalado (2015), conformada por 19 ítems, en la que los docentes evaluaron el grado de veracidad de las afirmaciones en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*).

Las escalas, originalmente redactadas en español, fueron traducidas y validadas en su contenido para los contextos culturales de Portugal, Francia y Rumanía, mediante un proceso de revisión por expertos, considerando la convergencia entre lenguas con raíces comunes. Los participantes pertenecían al sistema educativo adventista y compartían una cosmovisión bíblica de la enseñanza.

Procedimiento

Tras obtener los permisos correspondientes de las administraciones educativas, la recolección de datos se realizó de forma virtual por medio de un formulario en línea. Los participantes completaron las escalas, junto con datos demográficos, de manera anónima y voluntaria, asegurando la confidencialidad de sus respuestas.

Análisis de los datos

Se utilizó el modelo de análisis de rutas (path analysis) para examinar las relaciones entre la variable exógena inteligencia emocional del director, las variables mediadoras clima laboral y satisfacción laboral y la variable endógena compromiso organizacional. Este enfoque permitió evaluar tanto los efectos directos como los indirectos entre las variables, proporcionando una comprensión más completa de las interrelaciones en el modelo propuesto.

Se emplearon índices de ajuste para garantizar que el modelo de análisis de rutas representara adecuadamente la correspondencia entre la matriz de covarianza empírica y la teórica. Se analizaron indicadores de ajuste como el chi cuadrado (p de $\chi^2 > .05$), el índice de ajuste comparativo (CFI $> .90$), el índice de bondad de ajuste (GFI $> .90$), el índice de ajuste normado (NFI $> .90$) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA $< .08$) para confirmar que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos observados. Además, para determinar la normalidad multivariada, se consideró el coeficiente de asimetría de Mardia. De acuerdo con Bentler (2005), valores de CR inferiores a 5.00 indican que no existe una violación significativa de la normalidad en los datos.

Hipótesis de efectos directos

A continuación, se enuncian las hipótesis de efectos directos:

H1: La inteligencia emocional del director tiene un efecto directo positivo y significativo sobre el clima laboral en la institución educativa.

H2: La inteligencia emocional del director tiene un efecto directo positivo y significativo sobre la satisfacción laboral de los docentes.

H3: La inteligencia emocional del director tiene un efecto directo positivo y significativo sobre el compromiso

organizacional de los docentes.

H4: El clima laboral tiene un efecto directo positivo y significativo sobre la satisfacción laboral de los docentes.

H5: La satisfacción laboral tiene un efecto directo positivo y significativo sobre el compromiso organizacional de los docentes.

Hipótesis de efectos indirectos

Las hipótesis de efectos indirectos fueron formuladas de la siguiente manera:

H6: La inteligencia emocional del director tiene un efecto indirecto positivo y significativo sobre el compromiso organizacional de los docentes, mediado por la satisfacción laboral.

H7: La inteligencia emocional del director tiene un efecto indirecto positivo y significativo sobre el compromiso organizacional de los docentes, mediado por el clima laboral y la satisfacción laboral.

El modelo gráfico de la Figura 1 permite observar tanto los efectos directos como los indirectos de la satisfacción docente sobre el compromiso de los docentes, mediados por otras variables, y proporciona un marco más robusto para interpretar las complejas relaciones entre las variables del estudio.

Consideraciones éticas

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes eran adultos. Se garantizó la confidencialidad de los datos recolectados y el anonimato durante todo el proceso de recopilación. Además, se informó a los participantes de su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin sufrir repercusiones.

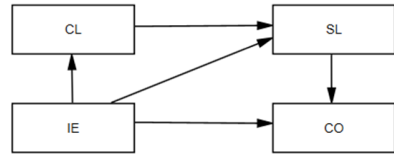
Resultados

Datos demográficos

En términos de distribución por género, el 32.4 % de los docentes partici-

Figura 1

Modelo de análisis de rutas



Nota. IE = Inteligencia emocional del líder, CL = clima laboral, SL = satisfacción laboral, CO = compromiso organizacional docente.

pantes eran hombres, mientras que el 67.6 % eran mujeres (ver Tabla 1). En cuanto al nivel académico, la mayoría poseía un título de maestría (47.9 %). Respecto de la distribución por país, el mayor número de participantes provenía de escuelas adventistas en Rumanía (59.5 %), mientras que Alemania y Austria tuvieron la representación más baja (4.2 % y 4.9 %, respectivamente).

Análisis descriptivo de las variables Inteligencia emocional del director

De acuerdo con el análisis presentado

Tabla 1

Datos demográficos de los participantes

Variable/Grupo	n	%
Sexo		
Hombre	46	32.4
Mujer	96	67.6
Total	142	100.0
País		
España	31	21.8
Portugal	8	5.6
Francia	10	7.0
Austria	7	4.9
Alemania	6	4.2
Rumanía	66	59.5
Total	142	100.0
Nivel académico		
Licenciatura	48	33.8
Maestría	68	47.9
Doctorado	11	7.7
Otro	15	10.6
Total	142	100.0

en la Tabla 2, los dos ítems con las medias más altas sobre la inteligencia emocional (IE) del director reflejan un alto nivel de responsabilidad y calidad en el trabajo.

El ítem IE12 —“Realiza su trabajo sin esperar una recompensa adicional a su salario”— obtuvo la media más alta ($M = 4.85$, $SD = 0.43$), indicando que los evaluados se enfocan en cumplir con sus obligaciones sin esperar beneficios adicionales.

De manera similar, el ítem IE13 —“Le gusta hacer las cosas bien”— ($M = 4.85$,

$SD = 0.45$) revela que los participantes valoran la calidad en su desempeño, lo que sugiere un fuerte sentido de profesionalidad por parte del director.

Por otro lado, el ítem IE18 —“Se interesa por los compañeros con bajo estado de ánimo”— registró las medias más bajas ($M = 4.21$, $SD = 1.02$). Esto sugiere que, aunque existe empatía hacia los demás, esta actitud es menos pronunciada en comparación con otras evaluadas.

Clima laboral

Según el análisis de la Tabla 3, se

Tabla 2

Descriptivos de la variable inteligencia emocional del director (n = 142)

Ítem	M	SD
IE1. Sabe cómo adaptarse a los cambios requeridos en el trabajo.	4.54	0.67
IE2. Mantiene la calma en situaciones difíciles.	4.51	0.74
IE3. Es honesto.	4.75	0.59
IE4. Es leal a sus valores.	4.82	0.50
IE5. Le gusta enfrentar nuevos desafíos.	4.53	0.66
IE6. Considera las opiniones de otras personas para generar cambios.	4.37	0.85
IE7. Acepta sus errores.	4.45	0.73
IE8. Cumple las promesas que hace.	4.57	0.68
IE9. Apoya a sus compañeros de trabajo.	4.66	0.61
IE10. Cumple con todos los compromisos laborales.	4.65	0.58
IE11. Tiene iniciativa para hacer más de lo que se le pide.	4.65	0.60
IE12. Realiza su trabajo sin esperar ninguna recompensa adicional a su salario.	4.85	0.43
IE13. Le gusta hacer las cosas bien.	4.85	0.45
IE14. Es una persona optimista.	4.59	0.62
IE15. Encuentra solución a sus problemas.	4.62	0.71
IE16. Sabe cómo usar las habilidades personales que tienen los trabajadores.	4.37	0.78
IE17. Acepta a las personas tal como son.	4.49	0.74
IE18. Se interesa por sus compañeros que están de mal humor.	4.21	1.02
IE19. Reconoce la autoridad que otros tienen sobre él/ella.	4.60	0.66
IE20. Le gusta ayudar a las personas que tienen problemas.	4.54	0.77
IE21. Propone nuevas formas de hacer las cosas.	4.35	0.78
IE22. Promueve la unidad para alcanzar metas.	4.56	0.71
IE23. Promueve la cooperación entre pares.	4.51	0.74
IE24. Le resulta fácil expresar sus ideas.	4.52	0.70
IE25. Su forma de hablar es amable.	4.62	0.62
IE26. Toma en cuenta a los compañeros al resolver problemas.	4.54	0.70
IE27. Le gusta trabajar en equipo.	4.56	0.71
IE28. Le resulta fácil convencer a las personas.	4.32	0.77
IE29. Las personas lo apoyan.	4.32	0.68
IE30. Da un buen ejemplo con su conducta.	4.69	0.61
IE31. Mantiene buenas relaciones con los demás.	4.57	0.66
IE32. Ayuda a las personas a resolver sus problemas.	4.58	0.75
IE33. Usa el diálogo para resolver conflictos.	4.73	0.65

pueden identificar diversas percepciones sobre el clima laboral (CL) en las instituciones evaluadas. Los ítems con las puntuaciones más altas revelan aspectos altamente valorados por los participantes. El ítem CL7 –“Igualdad salarial entre hombres y mujeres o solteros y casados”– registró la media más alta ($M = 6.61$, $SD = .79$), lo que indica una percepción positiva de equidad en la compensación salarial, independientemente del género o estado civil. Asimismo, el ítem CL20 –“La calidad moral del personal”– ($M = 6.25$, $SD = .92$) refleja una percepción altamente favorable de las relaciones y el entorno ético dentro de las instituciones adventistas.

Por otro lado, los ítems con las medias más bajas indican áreas con oportunidades de mejora. El ítem CL17 –“Oportunidades de promoción”– registró la media más baja ($M = 5.31$, $SD = 1.51$), lo que sugiere que los docentes perciben posibilidades limitadas de crecimiento o promoción dentro de la institución. De manera

similar, el ítem CL11 –“El grado de calidad de los recursos didácticos y/o equipos informáticos”– registró una media baja ($M = 5.42$, $SD = 1.17$), lo que sugiere insatisfacción con la infraestructura tecnológica disponible para el trabajo diario.

En resumen, los resultados descriptivos muestran que los participantes valoran particularmente la equidad salarial y las buenas relaciones interpersonales, pero perciben deficiencias en los recursos materiales y las oportunidades de crecimiento personal dentro de la institución. Estos hallazgos pueden ser útiles para mejorar las condiciones laborales y, por ende, el clima laboral.

Satisfacción laboral

Según el análisis de la Tabla 4, que presenta los descriptivos de la variable satisfacción laboral (SL), se observan diversas áreas en las que los participantes expresan una percepción más positiva, así como otras que presentan oportunidades de mejora. Los ítems con las medias más

Tabla 3

Descriptivos de la variable clima laboral (n = 142)

Ítem	M	SD
CL1. La calidad de las relaciones interpersonales entre el director de la escuela y los docentes	6.17	0.98
CL2. La calidad de las relaciones interpersonales entre compañeros de trabajo	6.00	0.90
CL3. Reconocimiento del trabajo por parte de la administración	5.89	1.16
CL4. El grado de motivación de los docentes para llevar a cabo sus tareas	5.80	1.14
CL5. El grado de compromiso de los docentes con la misión institucional	5.81	1.11
CL6. El sistema de comunicación institucional	5.63	1.29
CL7. Igualdad salarial entre hombres y mujeres o solteros y casados	6.61	0.79
CL8. El procedimiento de selección de docentes	5.92	1.13
CL9. El grado de calidad del liderazgo de los líderes escolares	6.09	1.07
CL10. La calidad del ambiente físico de las aulas y oficinas	5.48	1.32
CL11. El grado de calidad de los recursos didácticos y/o equipos informáticos	5.39	1.18
CL12. El sistema de protección o seguridad en las aulas y oficinas	5.73	1.08
CL13. El sistema de control o seguridad en la institución	5.76	1.10
CL14. El nivel del sistema salarial (sueldos, beneficios, salud, pensiones, etc.)	5.52	1.21
CL15. El plan de formación profesional en las áreas de trabajo	5.59	1.16
CL16. Apoyo institucional para lograr metas personales	5.75	1.26
CL17. Oportunidades de promoción	5.31	1.51
CL18. La calidad espiritual de vida del personal institucional	5.59	1.08
CL19. Cumplimiento de las normas de conducta de la escuela	5.89	1.14
CL20. La calidad moral del personal	6.25	0.92

altas reflejan un alto nivel de satisfacción en las relaciones laborales y la autonomía percibida. El ítem SL23 –“La libertad para realizar el trabajo”– ($M = 4.70$, $SD = .58$) sugiere que los empleados valoran significativamente la autonomía en el desempeño de sus deberes, lo que puede contribuir a una mayor satisfacción general. Asimismo, los ítems SL3 –“La relación con el director”– ($M = 4.61$, $SD = .742$), SL5 –“La relación con los estudiantes”– ($M = 4.61$, $SD = .57$) y SL24 –“El trato recibido por parte de la administración”– ($M = 4.61$, $SD = .67$) se hallan entre los que obtuvieron las medias más altas, lo que indica una percepción favorable hacia el liderazgo, la administración y la relación con los estudiantes.

Por otro lado, los ítems con medias más bajas reflejan áreas con menor satisfacción. El ítem SL17 –“El sistema de beneficios adicionales al salario”– obtuvo

la media más baja ($M = 3.63$, $SD = 1.18$), lo que indica menor grado de satisfacción con respecto a los beneficios ofrecidos por la institución. De manera similar, el ítem SL8 –“El tipo de jubilación que recibirá”– ($M = 3.80$, $SD = 1.04$) muestra preocupación por las condiciones de jubilación futura, lo que podría impactar en la satisfacción laboral a largo plazo.

En general, estos resultados sugieren que los aspectos relacionados con las relaciones interpersonales y la libertad en el trabajo son altamente valorados, mientras que los aspectos financieros y los beneficios pueden revelar menor satisfacción, pero parece que no “insatisfacción” según las categorías de la escala. Estos hallazgos pueden servir como guía para enfocar esfuerzos en la mejora de la compensación y los beneficios, así como en una comunicación clara sobre los planes de jubilación.

Tabla 4

Descriptivos de la variable satisfacción laboral ($n = 142$)

Ítem	M	SD
SL1. La jornada laboral	4.42	0.78
SL2. El salario que recibe	4.00	0.95
SL3. La relación con el director	4.61	0.74
SL4. La relación con los colegas	4.51	0.64
SL5. La relación con los estudiantes	4.61	0.57
SL6. Las oportunidades de mejora	4.25	0.89
SL7. La atención a las necesidades personales por parte del liderazgo	4.39	0.89
SL8. El tipo de pensión que recibirá	3.80	1.04
SL9. La capacitación recibida	3.99	0.93
SL10. Los materiales didácticos proporcionados por la escuela	3.93	1.01
SL11. La relación con el Departamento de Educación de la Iglesia Adventista del Séptimo Día	4.09	1.02
SL12. La relación con los padres de los estudiantes	4.30	0.72
SL13. La calidad de las actividades espirituales realizadas por la escuela	4.32	0.82
SL14. La calidad de las actividades sociales realizadas por la escuela	4.23	0.86
SL15. La calidad de las actividades recreativas realizadas por la escuela	4.27	0.88
SL16. El sistema de escala salarial	3.94	1.03
SL17. El sistema de beneficios adicionales al salario	3.63	1.17
SL18. El sistema de supervisión del trabajo en el aula	4.15	0.91
SL19. El sistema de evaluación del trabajo en el aula	4.23	0.86
SL20. Realizar otras tareas asignadas fuera del aula	4.21	0.91
SL21. El sistema de administración de las escuelas adventistas	4.05	1.02
SL22. El proceso de contratación de empleados	4.16	0.92
SL23. La libertad para realizar su trabajo	4.70	0.58
SL24. El trato que recibe de la administración	4.61	0.67

Compromiso organizacional

Según el análisis de la Tabla 5, que presenta el comportamiento de los ítems de la variable de compromiso organizacional (CO), se observa que los participantes expresan un fuerte sentido de pertenencia y satisfacción con la organización. Los ítems con las medias más altas reflejan un alto grado de compromiso emocional y lealtad hacia la institución. El ítem CO18 —“Defiendo esta escuela cuando las personas hablan injustamente de ella”— obtuvo la media más alta ($M = 6.72, SD = .61$), lo que indica una gran lealtad y disposición para proteger la reputación de la institución. De manera similar, el ítem CO15 —“Realizo todas mis tareas laborales con ética profesional”— ($M = 6.72, SD = .54$) sugiere que la mayoría de los participantes se consideran éticos en el desempeño de sus tareas laborales, lo que indica un fuerte compromiso con la ética profesional en su

entorno de trabajo.

Por otro lado, los ítems con medias más bajas resaltan áreas donde el compromiso podría mejorar. El ítem CO11 —“Dejar esta escuela representaría un sacrificio económico”— ($M = 4.11, SD = 2.11$) refleja que una parte significativa de los empleados no percibe un gran impacto económico en caso de abandonar la institución, lo que podría estar relacionado con la percepción de un salario o beneficios insuficientes.

En resumen, los resultados muestran que los empleados tienen un alto nivel de compromiso emocional con la institución, pero existen algunas preocupaciones respecto a la compensación financiera. Estos hallazgos sugieren que, aunque el ambiente laboral es positivo, mejorar las condiciones salariales y los beneficios podría fortalecer aún más el compromiso organizacional.

Tabla 5

Descriptivos de la variable compromiso organizacional (n = 142)

Ítem	M	SD
CO1. Me emociona ser parte de esta organización.	6.55	0.82
CO2. Planeo quedarme trabajando aquí a largo plazo.	6.35	1.16
CO3. Me siento seguro trabajando con este grupo de colegas.	6.44	0.96
CO4. Me siento privilegiado de ser parte de este equipo.	6.47	0.99
CO5. Estoy contento con el trabajo que hago.	6.63	0.71
CO6. Continuaría en este trabajo incluso si la escuela tuviera problemas financieros.	6.13	1.28
CO7. Estoy satisfecho con mi trabajo.	6.57	0.70
CO8. Trabajar en esta escuela es mejor que trabajar en otra.	6.52	0.95
CO9. Es muy beneficioso trabajar en esta escuela.	6.44	1.01
CO10. Perdería mucho si dejo esta escuela.	6.23	1.21
CO11. Dejar esta escuela representaría un sacrificio económico.	4.11	2.11
CO12. Cubro todas mis necesidades económicas con este trabajo.	5.14	1.61
CO13. Tengo todos los recursos necesarios para hacer mi trabajo.	5.73	1.24
CO14. Mi trabajo no es una obligación, es un deber por todos los beneficios recibidos.	5.79	1.44
CO15. Realizo todas mis tareas laborales con ética profesional.	6.72	0.54
CO16. Cumpló con gusto todas las normativas laborales.	6.60	0.63
CO17. Mi trabajo está completamente recompensado con los beneficios que recibo.	5.74	1.45
CO18. Defiendo esta escuela cuando las personas hablan injustamente de ella.	6.72	0.61
CO19. Me siento incómodo cuando no hago bien mi trabajo.	6.49	1.23

Prueba de hipótesis

Correlaciones

Antes de probar las hipótesis, se corroboraron las correlaciones entre las variables de inteligencia emocional del director (IE), clima laboral (CL), satisfacción laboral (SL) y compromiso organizacional (CO), utilizando el coeficiente de correlación r de Pearson. La inteligencia emocional del director muestra una correlación positiva fuerte con el clima laboral y la satisfacción laboral, aunque una correlación moderada con el compromiso organizacional. Por otro lado, el clima laboral tiene una correlación positiva muy fuerte con la satisfacción laboral y de moderada a fuerte con el compromiso organizacional. Asimismo, la satisfacción laboral muestra una correlación positiva fuerte con el compromiso organizacional, mientras que la inteli-

gencia emocional del director tiene una correlación positiva moderada con compromiso organizacional (ver Tabla 6).

Análisis de rutas

El análisis de rutas mostrado en la Figura 2 refleja las relaciones entre las cuatro variables del estudio: la inteligencia emocional del director (IE), el clima laboral (CL), la satisfacción laboral (SL) y el compromiso organizacional (CO).

Tabla 6

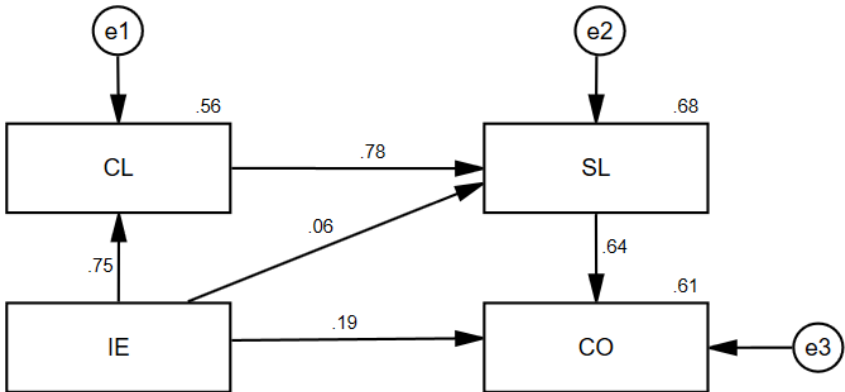
Matriz de correlaciones entre las variables

Ítem	IE	CL	SL	CO
IE	1			
CL	.751*	1		
SL	.645*	.823*	1	
CO	.609*	.658*	.768*	1

* $p < .01$

Figura 2

Representación gráfica del análisis de rutas (n = 142)



A partir de los resultados del análisis de rutas, la Tabla 7 muestra que no todas las regresiones en el modelo son significativas. Esto llevó a la necesidad de reespecificar el modelo para representar de

manera más adecuada las interacciones entre las variables.

El modelo reespecificado, presentado en la Figura 3, muestra la eliminación de una ruta de regresión: la que proponía un

Tabla 7*Efectos directos del análisis de rutas*

	Hipótesis	β_{st}	<i>t</i> -value	<i>p</i>	Resultado
H1	IE → CL	0.751	13.488	< .001	Aceptado
H2	IE → SL	0.061	0.846	.398	No aceptado
H3	IE → CO	0.222	2.788	.005	Aceptado
H4	CL → SL	0.778	10.783	< .001	Aceptado
H5	SL → CO	0.685	7.396	< .001	Aceptado

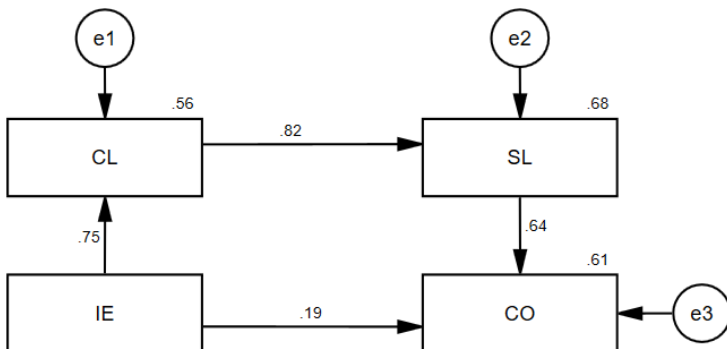
efecto directo de la IE sobre la SL. Para este análisis, se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML), ya que el coeficiente de Mardia indicó que los datos seguían una distribución normal multivariante (CR = 3.917).

Se utilizaron varios índices de bondad de ajuste para evaluar la adecuación del modelo de medición. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) fue menor a .001, lo que indica un ajuste excelente, ya que está muy por debajo del umbral recomendado de .08. El residuo cuadrático medio (RMR) mostró un valor de .004, lo que sugiere que las discrepancias entre los valores observados y estimados son prácticamente inexistentes en el modelo.

Además, el chi-cuadrado estandarizado (CMIN/DF) fue de .586, un valor por debajo del umbral máximo de 5, lo que refuerza la calidad del ajuste. En cuan-

to a la bondad de ajuste de los índices, el índice comparativo de ajuste (CFI = 1.000), el índice de ajuste normalizado (NFI = .997) y el índice de bondad de ajuste (GFI = .996) superan el valor de corte recomendado de .90 (Hair et al., 2010; Hu y Bentler, 1999), indicando un buen ajuste entre la matriz de covarianza teórica y la empírica.

El modelo de análisis de rutas muestra que la inteligencia emocional (IE) del director tiene un efecto directo positivo sobre el clima laboral (CL), con un coeficiente β estandarizado igual a .75, lo que indica que, cuanto mayor inteligencia emocional, mejor es el ambiente laboral percibido. A su vez, el clima laboral (CL) tiene un efecto significativo y fuerte sobre la satisfacción laboral (SL) ($\beta = .82$), lo que sugiere que un clima laboral positivo mejora considerablemente la satisfacción de los empleados.

Figura 3*Representación gráfica del análisis de rutas reespecificado (n = 142)*

Por otro lado, el modelo muestra que la inteligencia emocional (IE) del director tiene un efecto positivo débil sobre el compromiso organizacional (CO), con un coeficiente β igual a .19. También se observa que la satisfacción laboral (SL) influye significativamente en el compromiso organizacional (CO) ($\beta = .64$), lo que

indica que la satisfacción de los docentes es un factor importante en su nivel de compromiso con la organización. En conjunto, el modelo explica el 61 % de la varianza en el compromiso organizacional (CO). Con base en el modelo reespecificado, las hipótesis planteadas fueron evaluadas y se resumen en la Tabla 8.

Tabla 7

Efectos directos del análisis de rutas

	Hipótesis	β st	t- value	p	Resultado
Efectos directos					
H1	IE \longrightarrow CL	.751	13.488	< .001	Aceptado
H3	IE \longrightarrow CO	.195	2.83	.005	Aceptado
H4	CL \longrightarrow SL	.823	17,236	< .001	Aceptado
H5	SL \longrightarrow CO	.645	9.36	< .001	Aceptado
Efectos indirectos					
H7	IE \longrightarrow CL \longrightarrow SL \longrightarrow CO	.618	7.822	< .001	Aceptado

Discusión

Los resultados de este estudio destacan la importancia de la inteligencia emocional del director como un factor decisivo en la configuración del clima laboral y, en consecuencia, en el compromiso organizacional de los docentes en instituciones adventistas. Específicamente, se encontró que la inteligencia emocional tiene una influencia significativa, tanto directa como indirecta, mediada por la satisfacción laboral y el clima organizacional, en el nivel de compromiso docente. Este hallazgo refuerza investigaciones previas (Salip y Quines, 2023; Solomon, 2020), que hallaron que el liderazgo emocional ayuda a reducir el estrés laboral y mejora el desempeño organizacional en entornos educativos.

El modelo de análisis de rutas reveló que la inteligencia emocional del director tuvo un efecto positivo directo sobre el clima laboral ($\beta = .75$) y un impacto indirecto significativo sobre el compromiso organizacional (β indirecto = .62), alineándose con la afirmación de Viđak

et al. (2024) sobre el papel esencial del liderazgo emocional en la configuración de climas organizacionales positivos.

Además, el clima laboral surgió como una variable mediadora clave, vinculando la inteligencia emocional del líder con la satisfacción laboral y, finalmente, con el compromiso organizacional. Este efecto mediador, documentado en estudios como los de Abirami y Jayasudha (2023), enfatiza la necesidad de cultivar un entorno institucional que motive y apoye a los docentes en sus funciones.

Finalmente, el compromiso organizacional de los docentes, explicado por un 61 % de las variables analizadas, subraya la relevancia de este modelo teórico para comprender los factores que impulsan la retención y motivación docente. Sin embargo, el estudio también identificó que aspectos como el impacto económico percibido de abandonar la institución podrían actuar como limitantes para el compromiso a largo plazo.

Es interesante observar que la inteligencia emocional del líder tiene un

impacto más significativo sobre el clima laboral que sobre el compromiso organizacional. Sin embargo, influye indirectamente sobre el compromiso organizacional a través de su efecto mediador sobre la satisfacción laboral. Esto sugiere que, aunque el impacto directo del líder sobre el compromiso organizacional no sea tan pronunciado, sus acciones orientadas a fomentar relaciones interpersonales positivas, promover un trato equitativo y transmitir una actitud moral inspiradora contribuyen significativamente a mejorar tanto el clima laboral como la satisfacción laboral, fortaleciendo, en última instancia, el compromiso organizacional.

Una limitación importante de este estudio es que la selección de la muestra fue no probabilística, basada en un

muestreo por conveniencia, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otras poblaciones.

Para superar esta limitación, futuras investigaciones podrían utilizar técnicas de muestreo probabilístico, como el muestreo estratificado, para garantizar una muestra más representativa de la población docente en diferentes contextos educativos. Asimismo, la realización de estudios longitudinales sería útil para analizar los efectos de la inteligencia emocional del liderazgo y el clima laboral sobre el compromiso organizacional a lo largo del tiempo. Esto permitiría obtener una visión más dinámica y completa de cómo estas variables interactúan en contextos en constante cambio.

Referencias

- Abbott, G. N., White, F. A. y Charles, M. A. (2005). Linking values and organizational commitment: A correlational and experimental investigation in two organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 531-551. <https://doi.org/10.1348/096317905X26174>
- Abirami, K. y Jayasudha, S. M. (2023). Importance of emotional intelligence for the leaders to manage people and business effectively in times of crisis. En R. Bansal (Ed.), *Perspectives on stress and wellness management in times of crisis* (pp. 83-103). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-6684-8565-1.ch006>
- Ahmad, H., Ahmad, K. y Shah, I. A. (2010). Relationship between job satisfaction, job performance attitude towards work and organizational commitment. *European Journal of Social Sciences*, 18(2), 257-267. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:51987282>
- Allen, N. J. y Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90042-N](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90042-N)
- Al-Mualm, J. A. (2023). Effects of ethical leadership and emotional intelligence on organization commitment. *Journal of Global Social Sciences*, 4(14), 119-146. <https://doi.org/10.58934/jgss.v4i14.156>
- Amiri, F., Baghbani, M., Hannani, S. y Azadi, N. A. (2023). Impact of organizational climate on the self-efficacy of operating room personnel. *Annals of Medicine and Surgery*, 85(6), 2414-2419. <http://doi.org/10.1097/MS9.0000000000000368>
- Anderson, M., Coates, H. y Scott, G. (2009). Balancing or burning out: Challenges for educational leadership. *Australian Educational Leader*, 31(2), 23-26. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.760415686997212>
- Asikala, B. y Kumari, S. V. (2022). A study on workers effectiveness and business performance with reference to leadership style and their influence. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(9), 1424-1428. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S09.173>
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*, 14(2), 27-34. <https://amed.org.uk/wp-content/uploads/2022/08/OPMay2007.pdf>
- Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, 35(1), 232-244. <https://doi.org/10.2307/256481>

- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Multivariate Software. <https://www3.nd.edu/~kyuan/courses/sem/EQS-Manual6.pdf>
- Bhakuni, S. (2022). Leadership - the most important area of educational performance. *Ilomata International Journal of Management*, 3(3), 284-297. <https://doi.org/10.52728/ijim.v3i3.474>
- Bohórquez, E., Pérez, M., Benavides, A. y Pérez, E. (2023). Organizational climate and its importance for organizational success: A literature review. En A. Mesquita, A. Abreu, J. Vidal Carvalho y C. H. Pinto de Mello (Eds.), *Perspectives and Trends in Education and Technology: Selected Papers from ICITED 2022* (pp. 441-450). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6585-2_39
- Boles, J., Madupalli, R., Rutherford, B. y Wood, J. A. (2007). The relationship of facets of salesperson job satisfaction with affective organizational commitment. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 22(5), 311-321. <https://doi.org/10.1108/08858620710773440>
- Buñao, M. A. F. y Dura, A. P. (2023). Emotional Intelligence as mediator of quality of work life and commitment: context of public sector employees. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 42(2), 21-32. <http://doi.org/10.9734/AJESS/2023/v42i2911>
- Cherkowski, S., Hanson, K. y Walker, K. (2018). *Mindful alignment: Foundations of educator flourishing*. Lexington Books.
- Dadhabai, S., Mydhili, V. y Kamara, S. S. (2022). Is emotional intelligence one of the key factors for leader's success. *International Journal of Health Sciences*, 6(S4), 4977-4985. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS4.9217>
- Dania, A. M. y Setiyawan, S. (2022). The influence of emotional intelligence and serving leadership on performance with job satisfaction as intervening variable. *International Journal of Scientific and Management Research*, 5(4), 281-290. <http://doi.org/10.37502/IJSMR.2022.5421>
- Du, L. (2023). *Assessing the role of emotional intelligence (EI) in small organizational leadership* [Tesis doctoral, Northeastern University]. DRS Digital Repository Service. <http://doi.org/10.17760/d20455978>
- Fawcett, T. y Nolan, S. (2022). Collaborative leadership towards innovation in teaching and learning. En S. Nolan y S. Hutchinson (Eds.), *Leading Innovation and Creativity in University Teaching* (pp. 137-153). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003190745-14>
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 185-202. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2<185::AID-JOB34>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<185::AID-JOB34>3.0.CO;2-M)
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 1998(10), 20-26. <https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008>
- Gomeniuk, M. O., Zagorodniuk, O. y Dluhoborska, L. (2023). Leadership: Essence, principles, models and significance in managerial activity. *Інтелект*, 21(1), 10-15. <http://doi.org/10.32782/2415-8801/2023-1-2>
- Gonzales Regalado, W. E. (2015). *Clima, reconocimiento y compromiso laboral de los empleados de Vizcarra y Asociados* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. Repositorio Institucional. <https://drive.google.com/file/d/1ap9zXKc34uAjpLPUKizDnRIYHPJewaw/view>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7a. ed.). Pearson.
- Hamelí, K. y Ordun, G. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between emotional intelligence and organizational commitment. *European Journal of Management Studies*, 27(1), 75-97. <https://doi.org/10.1108/EJMS-05-2021-0033>
- Hasna, H. S., Muallifah, M. y Bulut, S. (2023). The role of job stress and job satisfaction on the quality of teacher performance. *Journal of Indonesian Psychological Science*, 3(1), 352-362. <https://doi.org/10.18860/jips.v3i1.21030>
- Hernández Galicia, E. I. (2008). *Inteligencia emocional y desempeño laboral de los supervisores de industrias cítricas de Montemorelos* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. <https://drive.google.com/file/d/1dOhS9GH4HPUeka0MDF6LQXRhQBIUkOcc/view?pli=1>
- Hsu, N., Newman, D. A. y Badura, K. L. (2022). Emotional intelligence and transformational leadership: Meta-analysis and explanatory model of female leadership advantage. *Journal of Intelligence*, 10(4), Artículo 104. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040104>

- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ibrahim, A. U. y Daniel, C. O. (2019). Impact of leadership on organizational performance. *International Journal of Business, Management and Social Research*, 6(2), 367-374. <https://doi.org/10.18801/ijbmsr.060219.39>
- Igbokwe, I. C., Egboka, P. N., Thompson, C. C., Etele, A. V., Anyanwu, A. N., Okeke-James, N. J. y Uzoekwe, H. E. (2023). Emotional intelligence: Practices to manage and develop it. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 1(4), 42-48. [https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1\(4\).05](https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(4).05)
- Iqbal, S., Khan, K. y Gul, R. (2022). Impact of emotional intelligence and employee turnover on leadership effectiveness in the banking sector. *Global Management Journal for Academic & Corporate Studies*, 12(2), 20-37. <https://doi.org/10.59263/gmjacs.12.02.2022.251>
- Judge, T. A., Heller, D. y Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541. <http://doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.530>
- Judge, T. A. y Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-367. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Kargeti, H. (2023). The role of emotional intelligence in building effective workplace: A quantitative study. *Journal of Cardiovascular Disease Research*, 12(4), 2558-2565. <http://doi.org/10.48047/jcdr.2021.12.04.347>
- Kemer, M. y Polat, S. (2022). The relationship between secondary school teachers' perception of organizational justice and school climate. *Participatory Educational Research*, 9(3), 148-165. <https://doi.org/10.17275/per.22.59.9.3>
- Kemp, P. E. (1967). Commitment and job satisfaction. *Journal of Cooperative Extension*, 5(3), 171-177. <https://open.clemson.edu/joe/vol5/iss3/12/>
- Leslari, F. P. (2022). Konsep umum tentang kepemimpinan. *Cakrawala: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam dan Studi Sosial*, 6(2), 161-166.
- Li, M., Pérez-Díaz, P. A., Mao, Y. y Petrides, K. V. (2018). A multilevel model of teachers' job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 9, Artículo 412117. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02420>
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.57.9.705>
- Maharvi, M. W. y Tabussam, S. (2022). Linking emotional intelligence to employee performance: Investigating the mediating role of job satisfaction. *Journal of Development and Social Sciences*, 3(4), 345-357. [https://doi.org/10.47205/jdss.2022\(3-IV\)34](https://doi.org/10.47205/jdss.2022(3-IV)34)
- Mohammad, H. S. A. J. (2023). The effect of school leaders' management towards teachers' satisfaction: A quantitative analysis. *Technium: Social Science Journal*, 45, 142-156. <https://doi.org/10.47577/tssj.v45i1.9195>
- Mowday, R. T., Steers, R. M. y Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Munthe, R. N., Napitu, R. y Sudirman, A. (2023). The influence of principal leadership behavior and work environment on teaching satisfaction of high school teachers. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(4), 3008-3014. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i7-23>
- Nshimirimana, J. y Kwizera, E. (2023). Leadership styles and its effect on performance of Commission Nationale Indépendante des droits de l'Homme. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 4(2), 31-39. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0148>
- Orón Semper, O., J. V., Lizasoain, I., Abaurrea, J., González-García, C. y Ayuga-Téllez, E. (2021). What kind of school organizational decisions serve to enhance sustainable personal and social growth? *Sustainability*, 13(17), Artículo 9995. <https://doi.org/10.3390/su13179995>

- Papadimos, T. J., Sipes, A. C., Lyaker, M. R., Murphy, C. V., Tsavoussis, A. y Pappada, S. M. (2016). The importance of emotional intelligence to leadership in an Academic Health Center. *International Journal of Academic Medicine*, 2(1), 57-67. <https://doi.org/10.4103/2455-5568.183328>
- Peebles, B. L. (2022). *Assessing the role of emotional intelligence (EI) in small organizational leadership* [Tesis doctoral, Northeastern University]. DRS Digital Repository Service. <https://doi.org/10.17760/d20455978>
- Pellitteri, J. (2021). Emotional intelligence and leadership styles in education. *Psychology & its Contexts/Psychologie a Jeji Kontexty*, 12(2), 39-52. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0010>
- Price, H. (2021). Weathering fluctuations in teacher commitment: Leaders relational failures, with improvement prospects. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 493-513. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0157>
- Rivas Hernández, M. J. (2009). *Satisfacción y desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas adventistas de la Asociación Oriental y Misión Paracentral de El Salvador* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. <https://drive.google.com/file/d/13Sb92YVK9Xfc-8IAoGyUhxmiBSCPxB/view>
- Salip, F. G. y Quines, L. A. (2023). The mediating effect of emotional intelligence on the relationship between authentic leadership and organizational climate among public school teachers. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 2(4), 1-12. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v2i4.1730>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Núñez, M. T., Patti, J. y Latorre-Postigo, J. M. (2023). Developing emotional and social intelligence in an education leadership postgraduate program: Perceptions of aspiring school leader. *Psychological Writings*, 16(1), 53-64. <https://doi.org/10.24310/espisiespcsi.v16i1.14754>
- Savaneviciene, A. y Stankeviciute, Z. (2012). HRM and performance linkage: The role of line managers. *Economics and Management*, 17(1), 390-396. <https://doi.org/10.5755/j01.em.17.1.2294>
- Schleicher, D. J., Hansen, S. D. y Fox, K. E. (2011). Job attitudes and work values. En S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 137-189). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-004>
- Sfetcu, N. (2023). Models of emotional intelligence in research and education. *Cunoașterea Științifică*, 2(2). <https://doi.org/10.58679/CS72804>
- Shorobura, I. y Dolynska, O. (2023). Leadership in public administration: Today's challenges. *Journal of Education, Health and Sport*, 13(2), 299-308. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2023.13.02.043>
- Solomon, I. G. (2020). The influence of leadership based on emotional intelligence concerning the climate of an organization. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(5), 38-43. <http://doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1005>
- Sun, M., Frank, K. A., Penuel, W. R. y Kim, C. M. (2013). How external institutions penetrate schools through formal and informal leaders. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 610-644. <https://doi.org/10.1177/0013161X12468148>
- Verster, R. (1982). The influence of organisational climate on communication in organisations. *Communicare: Journal for Communication Sciences in Southern Africa*, 3(2), 42-49. <https://doi.org/10.36615/jcsa.v3i2.2152>
- Viđak, M., Tomić, V., Buljan, I., Tokalić, R. y Marušić, A. (2024). Perception of organizational climate by university staff and students in medicine and humanities: A qualitative study. *Accountability in Research*, 31(7), 847-873. <https://doi.org/10.1080/08989621.2023.2173586>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

- Winton, B. G. (2022). Emotional intelligence congruence: The influence of leader and follower emotional abilities on job satisfaction. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(5), 788-801. <https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2021-0163>
- Xu, Y., Wang, T. y Li, J. (2024). Working with stigma: The buffering role of self-compassion. *Asia Pacific Journal of Management*, 41, 2389–2404. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09917-1>
- Yildiz, S. y Ulucan, H. (2023). Investigation of the effect of organizational climate on the performance and motivation of employees (A study on sports organizations). *Ponte: International Journal of Science and Research*, 79(3). <http://doi.org/10.21506/j.ponte.2023.3.3>



Recibido: 29 de diciembre de 2024 | Revisado: 19 de agosto de 2025 | Aceptado: 2 de septiembre de 2025

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO

RESEARCH COMPETENCIES IN UNIVERSITY STUDENTS: A COMPARATIVE STUDY

Melquíades Alejandro Sosa Herrera 

Universidad de Morelos, México

melsosa@um.edu.mx

José Luis Girarte Guillén 

Universidad de Morelos, México

jgirarte@um.edu.mx *

* e-mail para correspondencia

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo identificar posibles diferencias significativas de nivel de desarrollo de competencias investigativas entre estudiantes universitarios agrupados por carrera, género y semestre de estudios, de la Facultad de Ingeniería y Tecnología (FITEC) y de la Escuela de Estomatología (ESEST) de la Universidad de Morelos, durante el semestre 2022-2023. Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo, exploratorio y transversal en esta investigación. Participaron del estudio 225 estudiantes. Se utilizó un instrumento de medición llamado Modelo dxrs GITOVA para evaluar habilidades informativas, actitud y competencias investigativas. Se operacionalizaron las variables y luego se analizaron los datos con el programa SPSS. Se realizaron análisis de normalidad, se evaluó la confiabilidad y se probaron las hipótesis de investigación. Los resultados mostraron que los datos tenían una distribución normal y que el instrumento utilizado era confiable. Se encontraron diferencias significativas en las competencias investigativas entre los estudiantes de ingeniería y tecnología, y los de estomatología, siendo los últimos quienes mostraron un nivel más alto. También se observaron diferencias significativas según el género, siendo las mujeres quienes mostraron un nivel de percepción más alto de competencias investigativas que los hombres. No se encontraron diferencias significativas en función del semestre de estudio. En resumen, este estudio concluyó que las competencias investigativas varían según la facultad o escuela y el género de los estudiantes, pero no según el semestre de estudio.

Palabras clave: competencias investigativas, estudiantes universitarios, investigación

ABSTRACT

The study aimed to identify potential significant differences in the level of development of research competencies among university students grouped by academic program, gender, and semester of study, from the Faculty of Engineering and Technology (FITEC) and the School of Stomatology (ESEST) at the University of Morelos, during the 2022-2023 academic semester. A quantitative, descriptive, exploratory, and cross-sectional approach was employed in this research. A total of 225 students participated in the study. A measurement instrument called the dxrs GITOVA Model was used to assess informational skills, attitude, and research competencies. The variables were operationalized,

and the data were then analyzed using SPSS. Normality analyses were performed, reliability was assessed, and research hypotheses were tested. The results showed that the data followed a normal distribution and that the instrument used was reliable. Significant differences in research competencies were found between students from the Faculty of Engineering and Technology and those from the School of Dentistry, with the latter showing a higher level. Significant differences were also observed based on gender, with female students reporting a higher perceived level of research competencies compared to male students. No significant differences were found based on the semester of study. In conclusion, this study found that research competencies vary according to students' faculty or school, as well as their gender, but not according to their semester of study.

Keywords: research competencies, university students, research

Introducción

En la actualidad, la información se ha convertido en un recurso esencial para el crecimiento y beneficio de las personas. Aprovechar y utilizar la información se ha vuelto una prioridad en la sociedad. Por lo tanto, es fundamental que las personas desarrollen estrategias para localizar y emplear la información que necesitan; es decir, que desarrollen sus habilidades informativas (Cortés Vera, 2007; Lau y Cortés, 2009). Las habilidades informativas se vinculan con la capacidad de acceder a bases de datos, comprender y evaluar la información encontrada, así como utilizarla de manera efectiva y creativa. También se relacionan con la búsqueda de documentos para planificar, evaluar o supervisar procesos. Entre las habilidades necesarias se encuentran la comprensión de lectura, la comunicación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (González Rivero, 2012). Además, las habilidades informativas contribuyen al crecimiento de la sociedad al generar conocimiento valioso. También son fundamentales para el éxito en estudios de posgrado y superiores (Barriga Ramírez et al., 2014).

Aunado a esto, Rojas-Solís et al. (2021) y Acosta Véliz y Lovato Torres (2019) señalan que la calidad de las instituciones de educación superior (IES) está relacionada con la actitud de sus

estudiantes hacia la investigación. También señalan que la investigación no es solo un proceso en la universidad, sino que representa la labor del profesor y la preparación del estudiante para aprender a enfrentarse a los problemas de la vida. Asimismo, las IES pueden desarrollar las competencias investigativas para lograr un adecuado desarrollo profesional, ya que de ellas depende la capacidad de generar soluciones a problemas del entorno (Acosta Véliz y Lovato Torres, 2019). Por esta razón, Álvarez-Ochoa et al. (2020) mencionan que la universidad debe ser el lugar donde se fortalezca la investigación y, por consiguiente, las competencias investigativas.

El desarrollo insuficiente de competencias investigativas en los docentes universitarios puede afectar negativamente la producción científica y, por ende, influir en los estudiantes que asesoran. Por lo tanto, es crucial realizar un diagnóstico de las competencias investigativas para luego implementar programas de capacitación docente que fomenten el desarrollo de estas competencias. González et al. (2017) encontraron que los alumnos de psicología en Argentina no adquieren competencias suficientes para enfrentar los desafíos laborales, mientras que Cardoso y Cerecedo (2019) mencionan que los estudiantes de posgrado en administración en México también

presentan deficiencias en este aspecto. Un estudio comparativo en Perú (Chavez Ayala, 2022) reveló que, aunque las competencias investigativas están subdesarrolladas en dos universidades privadas, existe una diferencia significativa entre ellas. En este contexto, este estudio justifica su importancia al evaluar y comparar el nivel de desarrollo de competencias investigativas en dos facultades de la Universidad de Montemorelos, con el objetivo de realizar un diagnóstico a fin de planificar una futura intervención.

El estudio tuvo como objetivo principal identificar posibles diferencias significativas de nivel de desarrollo de competencias investigativas entre los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Tecnología (FITEC) y los de la Escuela de Estomatología (ESEST) de la Universidad de Montemorelos.

Revisión de la literatura **Competencias investigativas**

En el contexto de la educación superior, los docentes deben poseer un conjunto de cualidades y competencias que configuran su perfil profesional. Entre estas, las competencias investigativas son fundamentales, ya que permiten a los docentes desempeñar sus funciones con rigor académico e integridad, contribuyendo al desarrollo del conocimiento en su disciplina (Ruíz Alvarado et al., 2016).

Las competencias investigativas se subdividen en conocimientos, habilidades y actitudes. Según Aparicio Salas (2018), estas competencias constituyen el fundamento para el desarrollo del conocimiento, ya que a través de ellas es posible abordar diversas situaciones en la vida cotidiana.

Para Blanco Guzmán (2020), las competencias investigativas están conformadas por dos dimensiones: la dimensión metodológica y la dimensión genérica.

Las competencias metodológicas, tam-

bién denominadas competencias específicas por algunos autores, se refieren al conocimiento técnico inherente a una profesión y a la habilidad práctica que caracteriza a un profesional. Además, estas competencias están relacionadas con los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo investigaciones. Para ello, es fundamental adquirir herramientas e instrumentos mediante capacitación. Asimismo, dominar los contenidos esencialmente requeridos para la investigación se considera una competencia metodológica. La experiencia también desempeña un papel crucial, ya que contribuye a alcanzar de manera más efectiva los objetivos planteados en el estudio (De las Salas y Martínez, 2011).

Dentro del ámbito de las competencias metodológicas, se destacan la capacidad para construir modelos, escribir de manera científica y encontrar relación entre las variables de estudio. Además, es fundamental saber manejar los datos de investigación y aplicar técnicas, tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas (Rivas Tovar, 2011).

Blanco Guzmán (2020) destaca que las competencias genéricas, esenciales en cualquier entorno laboral, engloban habilidades de adaptación, disposición para las tareas y, especialmente, creatividad para resolver problemas y generar ideas. Se distinguen de las competencias específicas, que incluyen ser multifuncionales, con habilidades analíticas y capacidad comunicativa, además de demostrar competencia en tecnología de la información y en la comunicación oral y escrita.

Según el estudio de Aparicio Salas (2018), los cambios constantes en el entorno actual requieren que los docentes adopten un enfoque integral en su enseñanza, lo que implica el uso de sus competencias investigativas para mejorar su desempeño en el aula. La falta

de estas competencias impide la generación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la introducción de innovaciones en su práctica pedagógica. Además, la ausencia de esfuerzo en innovar, analizar, reflexionar, razonar, organizar e interpretar datos, así como en la planificación de clases y la creación de materiales atractivos, limita significativamente su desempeño. El mismo autor sugiere que los docentes con competencias investigativas son capaces de cumplir con estándares elevados en su práctica docente.

Además, Álvarez Ochoa et al. (2020) señalan que las universidades deben convertirse en espacios que promuevan la investigación y, con ello, el desarrollo de estas competencias. Este enfoque es esencial para cimentar la base de la investigación en las instituciones de educación superior.

Por otro lado, según Garmendia Bonilla (2005), la falta de formación en competencias investigativas en los estudiantes conduce a proyectos de baja calidad y hace que abandonen sus estudios debido al temor asociado al proceso de investigación. En este sentido, la alfabetización en información es clave para el desarrollo del conocimiento y la progresión profesional, alimentando investigaciones que fortalecen las competencias investigativas.

Antecedentes

En la última década, se llevaron a cabo diversas investigaciones relacionadas con las competencias investigativas de los docentes en distintos contextos educativos.

En una investigación (Pegudo Sánchez et al., 2012) se observó que la implementación de estrategias pedagógicas ayudó a elevar significativamente las competencias investigativas de los docentes asesores, mejorando su pro-

ductividad científica y la calidad de sus investigaciones.

En otro estudio (Campos Céspedes et al., 2012) se evidenció que el personal docente de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED en Costa Rica se autoevaluaba con debilidades en competencias investigativas, especialmente en el manejo de tecnologías y la gestión de investigaciones.

Así mismo, un estudio realizado en Brasil y Colombia (Toro Jaramillo et al., 2015) mostró que los docentes de posgrado que impartían las clases de metodología de la investigación tenían formación principalmente basada en su experiencia docente y no por una formación específica en competencias de investigación.

Una revisión bibliográfica (Acosta Vélez y Lovato Torres, 2019) exploró cómo los docentes universitarios en América Latina perciben sus competencias investigativas. Se evidenció que las instituciones de educación superior se ven obligadas por regulaciones gubernamentales a impulsar investigaciones entre profesores y estudiantes. Esto ha provocado la creación de semilleros y centros de investigación robustos que atienden las necesidades tanto académicas como sociales. La investigación no solo beneficia a la sociedad, sino que también mejora constantemente los conocimientos de los docentes, aportando nuevas perspectivas que enriquecen su enseñanza. Sin embargo, a pesar de los beneficios, se identifican obstáculos como la necesidad de compromiso, tiempo, disciplina y humildad para reconocer y superar debilidades. Se destaca la importancia de no solo evaluar las competencias investigativas, sino también el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) por parte de los docentes.

En los últimos diez años, se han investigado ampliamente las competencias

investigativas de los profesores universitarios en diferentes áreas del mundo. Un 60% de esas investigaciones fueron de naturaleza descriptivo-exploratoria. Una investigación (Reiban Barrera, 2018) ha revelado que estas competencias son altamente beneficiosas en dos frentes: primero, en las aptitudes y acciones que aplican en su función como docentes de educación superior, y segundo, en la calidad de las investigaciones que generan soluciones para desafíos sociales.

Cabrejos Luna y Montenegro Montenegro (2017) evaluaron las competencias de investigación entre docentes de enfermería. Destacaron la importancia de mantenerse actualizados en temas científicos para adquirir estas competencias, enfatizando la destreza en la búsqueda y gestión de información. Subrayaron que la habilidad para explorar diversas fuentes y seleccionar información relevante es esencial para el desarrollo del conocimiento científico y la realización de investigaciones. Concluyeron que un docente con habilidades sólidas en la gestión de información está mejor preparado para la investigación.

Arbeláez López et al. (2006) abordaron el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Destacaron tres puntos clave: en primer lugar, subrayaron la importancia del compromiso del profesorado con la investigación. En segundo lugar, señalaron la necesidad de identificar entornos propicios para el desarrollo de estas competencias, tales como el aula, las asignaturas de investigación, el plan de estudios y los centros especializados. En tercer lugar, resaltaron que el desarrollo de competencias investigativas está estrechamente relacionado con la actitud, lo que potencia las habilidades del estudiante y lo conecta con la realidad social, permitiéndole proponer soluciones a diferentes problemáticas.

De manera similar, Girarte Guillén (2020) llevó a cabo un estudio con 133 docentes de una universidad en el noeste de México con el propósito de investigar la posible relación entre dos variables: la actitud hacia la investigación y las competencias investigativas. Una de las conclusiones clave del estudio fue la formulación de un modelo empírico que mostró la influencia de las actitudes hacia la investigación, no solo en las habilidades de manejo de información, sino también en las competencias de investigación. Este modelo demostró una excelente capacidad de ajuste de los datos analizados con respecto al modelo teórico.

Una evaluación de las competencias investigativas llevada a cabo entre los docentes de la Facultad de Biofarmacia de la Universidad Católica de Cuenca evidenció una disminución entre estas al momento de comunicar los resultados, reflejando puntuaciones bajas en el avance de la investigación y puntuaciones muy bajas en términos de contribución a la comunidad. Principalmente, se encontró que la actividad más común de los docentes en relación con la investigación era asesorar a los alumnos de tesis, aunque con una dedicación inferior a cuatro horas semanales. Asimismo, los resultados revelaron deficiencias en sus competencias investigativas en áreas como la definición de problemas, la formulación de un marco teórico y la revisión del estado del arte (Román Collazo et al., 2017).

Igualmente, Álvarez-Ochoa et al. (2020) identificaron que una de las actividades principales realizadas por los docentes era la tutoría de estudiantes en sus tesis, además de su participación en proyectos de investigación. Este estudio se centró en los profesores del programa de odontología de una universidad durante el periodo académico 2018-2019.

Las áreas donde los docentes enfrentaron más dificultades en competencias investigativas fueron la formulación del problema, la definición de variables de investigación, la comparación con otros estudios, la selección de pruebas estadísticas y el análisis de datos utilizando programas informáticos. No obstante, resalta la importancia de fortalecer la investigación en la universidad, lo que subraya la relevancia de que los docentes posean competencias investigativas para orientar y enseñar a los estudiantes.

Método

La investigación adopta un enfoque cuantitativo, empleando herramientas estadísticas para identificar patrones relacionados con el progreso en la adquisición de competencias y actitudes. Además, investiga las conexiones entre el desarrollo de competencias investigativas, el avance en el plan de estudios, el género y la facultad o escuela correspondiente. Se clasifica como un estudio descriptivo, lo que le permite descubrir las características y propiedades del objeto de estudio. Debido a la escasez de estudios previos sobre el desarrollo de competencias investigativas en relación con el avance curricular y el contexto institucional, se optó por un enfoque exploratorio. Por último, se caracteriza como un estudio transversal, dado que la recolección de datos se llevó a cabo en un momento específico con el fin de analizar el comportamiento de las variables (Ato et al., 2013; Díaz-Narváez y Calzadilla Núñez, 2016; Müggenburg Rodríguez V. y Pérez Cabrera, 2007).

Población y muestra

La población estudiada en esta investigación se conformó con todos los estudiantes matriculados en la Facultad de Ingeniería y Tecnología y la Escuela

de Estomatología de la Universidad de Montemorelos. Al momento de la investigación, había 225 alumnos matriculados (102 en FITEC y 123 en ESEST). Aunque se intentó aplicar el cuestionario a la totalidad de la población estudiantil, la muestra final estuvo compuesta por 184 estudiantes que respondieron el formulario en línea, de los cuales 85 pertenecían a la FITEC (46.2 % de los encuestados) y 99 a la ESEST (53.8 % de los encuestados). Al analizar la muestra, la distribución por sexo mostró que el 58.2 % eran hombres ($n = 107$) y el 41.8 % eran mujeres ($n = 77$).

Con relación a la edad, se observó que la media tuvo un valor de 20.63 años y la desviación estándar fue de 2.98 años. Además, la edad con mayor frecuencia fue de 20 años, con 47 participantes (25.5 %). Las edades en los puntos extremos fueron 17 años ($n = 9$) y 47 años ($n = 1$).

Para la obtención de la información, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Además, la Tabla 1 detalla la distribución de los alumnos participantes clasificados por el semestre que estaban cursando al momento del estudio.

Tabla 1

Distribución de los participantes por semestre

Semestre	<i>n</i>	%
Segundo	52	28.3
Cuarto	40	21.7
Sexto	48	26.1
Octavo	20	10.9
Décimo	24	13.0
Total	184	100.0

Instrumento

Para esta investigación, se utilizó el instrumento dxrs GITOVA (Girarte Guillén y del Valle López, 2020), compuesto por 22 ítems, que ayuda a evaluar las habilidades informativas (6 ítems, $\alpha = .744$), las actitudes investigativas (10 ítems, α

= .811) y el desarrollo de competencias investigativas (6 ítems, $\alpha = .887$). Con el apoyo de técnicas estadísticas, este instrumento logra analizar el nivel de desempeño de los estudiantes en cada uno de los factores y su impacto en el proceso de investigación. En este estudio, el instrumento completo el coeficiente alfa de Cronbach obtuvo un valor de .912, lo que indica que el instrumento tiene un alto grado de confiabilidad.

Recolección de datos

Para distribuir el instrumento, se utilizó un enlace de Google forms, previamente trabajado, que se proporcionó a los participantes de manera personalizada en WhatsApp o en sus aulas de clases. En los casos en que fue necesario, se pidió permiso a los profesores para administrar el instrumento en las aulas. A los alumnos que no se pudieron encontrar de manera física ni vía WhatsApp, se les envió el formulario por medio de la dirección electrónica institucional.

Resultados

Normalidad de los datos

Se evaluó la normalidad de los datos utilizando la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov y se observó que los datos seguían una distribución normal ($p = .2 > .05$). Los resultados indican que las competencias investigativas tienen una media de 3.65, con una desviación estándar de 0.551. Además, el gráfico Q-Q (ver Figura 1) muestra que los datos se comportan de manera normal, ya que están cercanos a la diagonal. La Figura 2 visualiza el histograma con una forma similar a la campana de Gauss, reafirmando la normalidad de los datos.

Datos descriptivos

En la Tabla 2 se observa que los ítems mejor valorados fueron el AICo13, “En mi

Figura 1

Gráfico Q-Q de las competencias investigativas

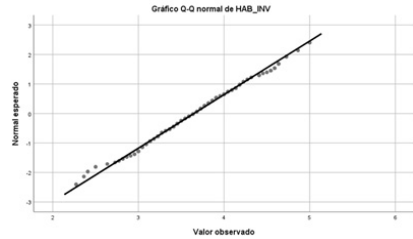
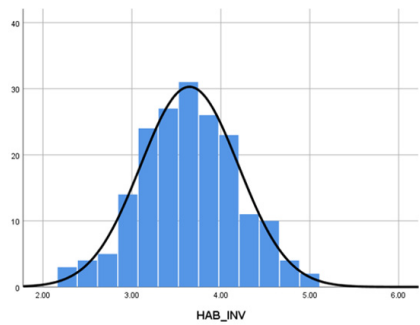


Figura 2

Histograma de las competencias investigativas



opinión, la investigación es relevante para el avance de la ciencia” ($M = 4.72$, $DE = 0.586$), y el AICo11, “Todos los profesionales deberían aprender a investigar” ($M = 4.47$, $DE = 0.693$). Esto indica que los estudiantes perciben que es importante la investigación para el progreso y que, como futuros profesionales, ellos deberían adquirir esta habilidad.

Además, los ítems menos valorados fueron el CIMM22, “Puedo elegir entre una investigación transversal y una longitudinal” ($M = 3.02$, $DE = 1.089$), y el HINI5, “Estoy al tanto sobre temas de actualidad” ($M = 3.13$, $DE = 1.037$). Estos ítems señalan aspectos importantes de la investigación, como distinguir un tipo de investigación de otra y, al mismo tiempo, detectar temas de la actualidad que podrían ser investigables.

Tabla 2*Datos descriptivos*

Ítem	Min.	Máx.	M	SD
HIBR1	1	5	4.02	0.839
HIBR2	1	5	3.90	0.772
HINI3	1	5	3.43	0.939
HIBR4	1	5	3.77	0.825
HINI5	1	5	3.13	1.037
HINI6	1	5	3.85	0.865
AlCg7	1	5	3.28	1.053
AlCg8	1	5	3.45	1.095
AlCg9	1	5	3.43	1.059
AlCg10	1	5	3.39	1.130
AlCo11	2	5	4.47	0.693
AlCo12	2	5	4.30	0.728
AlCo13	1	5	4.72	0.586
AlAF14	1	5	3.89	0.802
AlAF15	2	5	3.72	0.827
AlAF16	1	5	3.38	1.100
CIP17	1	5	3.26	0.962
CIP18	1	5	3.24	0.968
CIP19	1	5	3.46	0.957
CIMM20	1	5	3.44	0.973
CIMM21	1	5	3.71	0.875
CIMM22	1	5	3.02	1.089

Prueba de hipótesis

La primera hipótesis nula plantea que no hay diferencia significativa en el nivel de competencias investigativas percibidas entre los estudiantes de la FITEC y de la ESEST durante el período académico 2022-2023. Se empleó la prueba *t* de Student para analizar posibles diferencias en las competencias investigativas entre las diferentes facultades o escuelas de los participantes. Los resultados señalan que, de hecho, existen disparidades significativas en estas competencias entre ambos grupos ($t = -5.528$, $gl = 182$, $p < .001$), con un efecto considerable según la medida *d* de Cohen ($d = -.817$). El grupo de la FITEC exhibió una media de 3.423 y una desviación estándar de 0.513, mientras que el de la ESEST mostró una media de 3.840 y una desviación estándar de 0.508. Esto sugiere una valoración superior de las competencias investigativas en la ESEST

en comparación con la FITEC, lo que conlleva a rechazar la hipótesis nula H_01 y a aceptar la hipótesis de investigación H_11 .

La segunda hipótesis nula plantea que no hay diferencia significativa en las competencias investigativas de acuerdo con el género de los estudiantes de la Universidad de Montemorelos durante el ciclo académico 2022-2023. La prueba *t* de Student para investigar las diferencias en las competencias investigativas según el género permitió observar las diferencias significativas ($t = -2.165$, $gl = 182$, $p = .032$). Los hombres presentaron una media de 3.57, con una desviación estándar de 0.528, mientras que las mujeres obtuvieron una media de 3.75, con una desviación estándar de 0.568. El efecto, medido por la *d* de Cohen, fue pequeño ($d = -.324$). Estos datos sugieren una valoración superior de las competencias investigativas en las mujeres, en comparación con los hombres, lo que

lleva al rechazo de la hipótesis nula H_02 y a la aceptación de la hipótesis de investigación H_{i2} .

La tercera hipótesis nula plantea que no hay diferencia significativa en las competencias investigativas según el semestre que cursan los estudiantes de la Universidad de Montemorelos durante el ciclo académico 2022-2023. Al aplicar la prueba estadística ANOVA para examinar posibles diferencias en las competencias investigativas según el semestre cursado, los resultados indican que no existen diferencias significativas ($F(4) = 2.356, p = .055$). Por ende, se retiene la hipótesis nula H_03 .

Discusión

Diferencias entre carreras (Ingeniería/Tecnología vs. Odontología)

Los resultados de este estudio evidenciaron que los estudiantes de ingeniería y tecnología tenían un nivel más bajo de competencias investigativas que los estudiantes de odontología. Esta tendencia ha sido previamente documentada: Solís Carcaño y Arcudia Abad (2005) destacan que los ingenieros, durante su formación de pregrado, no suelen percibir el pleno desarrollo de sus competencias investigativas, situación que tiende a manifestarse en posgrado o en la práctica profesional. De manera similar, Neri Torres y Hernández Herrera (2019) advierten que, a pesar de su relevancia, los estudiantes de ingeniería tienden a subestimar el valor de estas competencias durante su formación, mientras que Morales Cabrera (2016) identificó dificultades en la identificación de problemas de investigación, definición conceptual, operacionalización de variables y construcción del marco teórico.

En contraste, en el ámbito de ciencias de la salud, los hallazgos muestran un panorama más positivo. Arias Marín et al. (2019) descubrieron que los estudiantes

de microbiología evaluaron favorablemente sus competencias investigativas tras las prácticas profesionales. De forma semejante, en medicina se observó un nivel adecuado de autopercepción, destacándose la importancia de la formación en diseño metodológico, muestreo, análisis de datos y divulgación de resultados (Alvarez-Ochoa et al., 2022). En estudiantes de Ciencias Estomatológicas, Magariño-Abreus et al. (2021) encontraron un nivel moderado de competencias, pero con reconocimiento de que la investigación amplía conocimientos y fortalece la preparación para especializaciones. Es posible que los estudiantes de odontología perciban un mayor desarrollo de estas competencias debido a la influencia de docentes con experiencia investigadora. En consecuencia, se recomienda que futuros estudios exploren la relación entre la percepción investigativa de los docentes y la autopercepción de los estudiantes.

Diferencias por género

Otro hallazgo relevante fue en los resultados de la investigación de Magariño-Abreus et al. (2021), donde las mujeres reportaron un nivel más alto de competencias investigativas que los hombres. Sin embargo, esta diferencia podría estar mediada por la distribución del género en las carreras: la odontología, con mejores resultados, contó con más mujeres, mientras que en ingeniería predominaban los hombres. Esto sugiere que el efecto puede estar relacionado con la interacción entre género y área disciplinar.

En comparación, Tapia Cortés et al. (2018) identificaron que los hombres en un posgrado en línea se valoraban más positivamente en todas las dimensiones investigativas. Asimismo, Paz Delgado y Estrada (2022) concluyeron que los hombres presentan un mayor avance en el

uso de tecnologías aplicadas a la investigación. Por el contrario, otros estudios no reportaron diferencias significativas entre géneros (Cardoso y Cerecedo, 2019; Jaik Dipp y Villanueva Gutiérrez, 2014). Esta diversidad de resultados confirma que el análisis de género en la investigación debe realizarse considerando simultáneamente la carrera y el contexto académico.

Diferencias por semestre (progresión académica)

El estudio partió del supuesto de que las competencias investigativas aumentaban progresivamente conforme los estudiantes avanzaban de semestre. Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas, lo que sugiere que el desarrollo de estas competencias no es incremental, sino dependiente de otros factores como el diseño curricular o la interacción con docentes investigadores.

Estos resultados coinciden con Quintana y Cardona (2018), quienes hallaron una ausencia de progreso en maestría en educación, señalando la necesidad de reforzar la formación investigativa. Por el contrario, Magariño-Abreus et al. (2021) observaron un mayor nivel en estudiantes avanzados, posiblemente por su mayor interacción con docentes que promueven la investigación. De manera similar, Núñez Rojas (2019) identificó un patrón ascendente, aunque con disminuciones en los semestres en que se exige la elaboración del plan e informe de investigación. Esto sugiere que los momentos de mayor exigencia pueden representar puntos críticos de estanca-

miento o retroceso en las competencias.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, se limitó a dos unidades académicas de la Universidad de Montemorelos, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Además, la muestra fue seleccionada sin un criterio probabilístico, lo cual limita la representatividad. Finalmente, el fenómeno abordado no es exclusivo de esta institución, por lo que investigaciones futuras deberían incluir más facultades y universidades mexicanas para obtener un panorama más amplio.

Conclusiones integradoras

En síntesis, los hallazgos muestran lo siguiente:

Los estudiantes de ingeniería y tecnología presentan un nivel de competencias investigativas menor que los de odontología.

Las mujeres reportan una valoración más alta de sus competencias investigativas que los hombres.

No se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de estas competencias entre estudiantes de distintos semestres.

Estos resultados resaltan la necesidad de fortalecer la formación investigativa en áreas de ingeniería y tecnología, fomentar la participación de docentes-investigadores en el proceso formativo y replantear el diseño curricular para garantizar un progreso real y sostenido de estas competencias.

Referencias

- Acosta Véliz, M. y Lovato Torres, S. (2019). Las competencias investigativas en docentes. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 23(93), 34-42. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/147/143>

- Álvarez-Ochoa, R. I., Román-Collazo, C. A., Conchado-Martínez, J. y Cordero-Cordero, G. (2020). Habilidades investigativas en docentes de educación superior: un acercamiento a la realidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(1), 70-77. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i1.370>
- Alvarez-Ochoa, R. I., Cabrera-Berrezueta, L. B. y Mena-Clerque, S. E. (2022). Competencias investigativas en estudiantes de educación superior: aproximación desde estudiantes de medicina. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 312-327. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1425>
- Aparicio Salas, A. R. (2018). *Habilidades investigativas y práctica docente en el aula en la institución educativa de Ancahuasi-Anta* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34121>
- Arbeláez López, R., Hernández Barón, N. O. y Pérez Angulo, M. I. (2006). El desarrollo de la competencia investigadora en los estudiantes de pregrado. *Revista Docencia Universitaria*, 7(1). <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/769>
- Arias Marín, L., García Restrepo, G. S. y Cardona-Arias, J. A. (2019). Impacto de las prácticas profesionales sobre las competencias de investigación formativa en estudiantes de microbiología de la Universidad de Antioquía-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 56, 2-15. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1034/1477>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Barriga Ramírez, T. J., Ortiz Galindo, J. L., Pérez Rojas, L. M. y Sánchez Vignau, B. S. (2014). Análisis de las competencias informacionales en la comunidad académica del CICIMAR-IPN. *Biblios*, 56, 52-68. <https://doi.org/10.5195/biblios.2014.180>
- Blanco Guzmán, M. (2020). Desarrollo de competencias básicas de investigación. *Ajayu*, 18(1), 24-51. <https://ajayu.ucb.edu.bo/a/article/view/226>
- Cabrejos Luna, A. V. y Montenegro Montenegro, J. A. (2017). *Nivel de competencias investigativas de los docentes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Señor de Sipán Chiclayo 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/3050>
- Campos Céspedes, J., Madriz Bermúdez, L., Brenes Matarrita, O. L., Rivera Sánchez, Y. y Viales Sossa, M. (2012). Competencias investigativas en el personal académico de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED, Costa Rica. *UNED Research Journal*, 4(2), 273-282.
- Cardoso, E. O. y Cerecedo, M. T. (2019). Valoración de las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado en administración. *Formación Universitaria*, 12(1), 35-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100035>
- Chavez Ayala, C. A. (2022). *Estudio comparativo de las competencias investigativas académicas en los estudiantes de las universidades privadas de Piura en 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/94616>
- Cortés Vera, J. J. (2007). El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios a través de un curso con valor en créditos. *Biblios*, 29, 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16111500002>
- De las Salas, M. y Martínez, C. (2011). Competencias técnicas investigativas en los docentes del núcleo LUZ - Costa Oriental del Lago. *Telos*, 13(3), 412-429. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99320590009>
- Díaz-Narváez, V. P. y Calzadilla Núñez, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las ciencias de la salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), 115-121. <https://doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.10>
- Garmendia Bonilla, L. (2005). *La alfabetización informacional como estímulo investigativo: una estrategia en la gestión de la información y el conocimiento. Modelo de asociación entre factores predictores de las competencias para la investigación en docentes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos] Repositorio Institucional. https://drive.google.com/file/d/1YD32TqEEKXnJF6ru3eon_48RnwAhzYs/view
- Girarte Guillén, J. L. y del Valle López, J. A. (2020). Validación de un instrumento sobre habilidades informativas. *Apertura*, 12(1), 152-162. <http://doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1812>

- González, P., Ostrovsky, A. E. y Di Doménico, C. (2017). Resultados preliminares de un análisis comparativo en torno a la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de carreras de psicología de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 14(12), 1567-1576. <http://hdl.handle.net/11336/74846>
- González Rivero, M. C. (2012). Una propuesta para desarrollar competencias en información para estudiantes de secundaria básica. *Modelo DELFÍN. Zona Próxima*, 16, 30-41. <https://doi.org/10.14482/zp.16.265.74>
- Jaik Dipp, A. y Villanueva Gutiérrez, R. (2014). Competencias investigativas en relación al plan de estudios de un posgrado en educación. En A. Jaik Dipp y S. G. Malaga Villegas (Eds.), *Campos de indagación. Generación de conocimiento desde los agentes educativos: sujetos educativos y contextos diferenciados* (pp. 21-33). Redie. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Tomo2.pdf>
- Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar*, 16(32), 21-30. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-001>
- Magariño-Abreus, L. R., Echevarría-Regojo, L., Rivero-Morey, R. J. y Ramos-Rangel, Y. (2021). Percepción sobre investigación científica en estudiantes de estomatología. *Universidad Médica Pinareña*, 17(2), Artículo 737. <https://revgaleno.sld.cu/index.php/ump/article/view/737>
- Morales Cabrera, L. A. J. (2016). *La formación de competencias investigativas en estudiantes de ingeniería en el Perú* [Tesis doctoral, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/2402>
- Müggenburg Rodríguez V., M. C. y Pérez Cabrera, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38. <https://revista-enfermeria.unam.mx/ojs/index.php/enfermeriauniversitaria/issue/view/51>
- Neri Torres, J. C., y Hernández Herrera, C. A. (2019). Competencias clave en el ámbito laboral – Análisis de la percepción estudiantil del área de ingeniería. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 5(1), 30-39. <https://www.remai.ipn.mx/index.php/REMAI/article/view/54/52>
- Núñez Rojas, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(41). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p26.pdf>
- Paz Delgado, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, Artículo e09. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Pegudo Sánchez, A., Cabrera Suárez, M. E., López Gómez, E. J. y Cruz Camacho, L. (2012). Estrategia pedagógica para desarrollar habilidades investigativas en asesores de trabajo de investigación científico estudiantil. *Edumecentro*, 4(1), 95-104. <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/159/322>
- Quintana, C. A. y Cardona, A. F. (2018). *Estado de las competencias investigativas en estudiantes de posgrado de la Maestría en Educación de la UCM* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2226>
- Reiban Barrera, R. E. (2018). Las competencias investigativas del docente universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 75-84. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/980/1043>
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, 40(108), 34-54. <https://doi.org/10.35426/IAv40n108.03>
- Rojas-Solís, J. L., Espinosa-Guzmán, D., Espíndola-Larios, M. y Hernández-Rosas, S. E. (2021). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: un análisis exploratorio. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(Ed. esp. julio). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2747>
- Román Collazo, C. A., Hernández Rodríguez, Y., Andrade Campoverde, D., Baculima Suárez, J. y Tamayo Calle, T. (2017). Habilidades científico investigativas de docentes de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. *Panorama Cuba y Salud*, 12(1), 32-39. <https://www.medigraphic.com/pdfs/cubaysalud/pcs-2017/pcs171f.pdf>

- Ruíz Alvarado, P. I., Rodríguez Pillaga, R. T., Ordoñez Gavilanez, M. E. y Hernández Ciriano, I. M. (2016). Habilidades investigativas del docente universitario: un estudio en la extensión Cañar, Universidad Católica de Cuenca. *Yachana Revista Científica*, 5(1), 67-77. <https://scispace.com/pdf/habilidades-investigativas-del-docente-universitario-un-urz913ex3r.pdf>
- Solís Carcaño, R. y Arcudia Abad, C. (2005). Percepciones de los alumnos de ingeniería de una universidad mexicana del desarrollo de sus competencias y valores. *Ingeniería y Universidad*, 9(1), 65-79. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/iyu/article/view/902/502>
- Tapia Cortés, C., Cardona Torres, S. A. y Vásquez Serna, S. H. (2018). Las competencias investigativas en posgrado: experiencia de un curso en línea. *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-20.pdf>
- Toro Jaramillo, I. D., Saldarriaga Ríos, J. G., León Restrepo, M., Martínez Gómez, J. y Arias, O. (2015). Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración. *El Ágora USB*, 15(1), 137-151. <https://doi.org/10.21500/16578031.7>



LAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA SOBRE EL DEPORTE EN MÉXICO: UNA REVISIÓN HEMEROGRÁFICA DIGITAL

SCIENTIFIC DISCIPLINES IN UNIVERSITY RESEARCH ON SPORTS IN MEXICO: A DIGITAL HEMEROGRAPHIC REVIEW

Alberto Rafael Aguilera Rivera 

Investigador independiente, México

ararrivera10@gmail.com

RESUMEN

Actualmente la práctica deportiva tiene gran impacto en la sociedad mexicana, lo cual ha ido generando un campo científico-académico que requiere, ante su carencia, una clasificación por disciplina científica. Este artículo tiene como propósito describir, por disciplina de estudio abordada, la producción científico-académica en el área del deporte publicada en cinco universidades mexicanas, reflexionando sobre el panorama general de dichas investigaciones y el rol de las universidades al respecto. Se trata de un análisis exploratorio de la producción académico-científica total de artículos publicados con enfoques descriptivo-cuantitativo y cualitativo en las propuestas digitales de la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad CDEFIS, bajo el modelo de Devís-Devís et al. (2010). Se obtuvieron como resultado un total de 328 publicaciones. Las disciplinas mayormente encontradas están relacionadas con la teoría del entrenamiento, la educación física y el deporte por salud, representando el 50 % del total publicado. La discusión refleja el carácter del conjunto de conocimientos enfocados a estas tres temáticas, en detrimento de las demás disciplinas que son documentadas en menor proporción por los investigadores mexicanos del fenómeno deportivo nacional. Asimismo, muestra la indiferencia de las universidades más importantes del país por generar investigación al respecto. Se concluye que, dados los contextos académicos de México, es relevante producir investigación, pues existe un área de oportunidad a desarrollar en los próximos años en todas las ciencias aplicadas al deporte.

Palabras clave: deporte, investigación científica, México, publicación científica, revista digital

ABSTRACT

Currently, sports practice has a great impact on Mexican society, which has generated a scientific-academic field that requires, given its lack of such a field, classification by scientific discipline. The purpose of this study is to describe, by discipline, the scientific and academic production in sports published at five Mexican universities, reflecting on the overall landscape of such research and the role of universities in this regard. This is an exploratory analysis of the total academic and scientific production of published articles with descriptive-quantitative and qualitative approaches in the digital proposals of the Autonomous University of Chihuahua, the Autonomous University of Nuevo Leon, the National School of Sports Coaches, the Benemerita Autonomous University of Puebla, and the

CDEFIS University, using the Devis-Devis et al. (2010) model. A total of 328 publications were obtained. The disciplines most found are related to training theory, physical education, and sports and health, representing 50% of the total published. The discussion reflects the nature of the body of knowledge focused on these three themes, to the detriment of other disciplines, for which Mexican researchers have not extensively documented the national sports phenomenon. It also highlights the indifference of the country's leading universities to researching the subject. It is concluded that, given Mexico's academic context, it is relevant to produce research, as there is an area of opportunity to develop in the coming years in all sciences applied to sports.

Keywords: sport, scientific research, Mexico, scientific publication, digital journal

Introducción

Actualmente el deporte presenta una importancia social particular, dada su naturaleza, sus características y sus objetivos, los cuales le proporcionan especificidad temática y configuran líneas de atención y estudio como fenómeno particular en contextos donde participa y se relaciona (Aguilera-Rivera, 2025). Como actividad es un campo generador de ideas y conceptos; de cultivo del conocimiento con un gran espacio de reflexión académica. Su objetivo se concreta frente a la sociedad, difundiendo su práctica en las diferentes orientaciones que tiene, generando y desarrollando conocimientos para su mejor y mayor entendimiento en todos los campos de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes, en los que participa. Se considera también como una expresión de naturaleza singular que se manifiesta en los espacios de la recreación, la activación, la educación y la práctica deportiva con fines de salud, formación y desarrollo de valores sociales deseables. Sin embargo, en México, se ha analizado marginalmente este fenómeno. Más aún cuando se intenta analizarlo bajo las contribuciones científicas y académicas particulares de cada disciplina del conocimiento humano que se han realizado en el sector,

En el contexto mexicano sólo dos investigaciones se han realizado al respecto (Candia Lujan et al., 2020; Gómez

Castañeda, 2013). Sin embargo, en ambos estudios no aparece una clasificación de las disciplinas abordadas en los artículos, y en el contexto actual de la evolución del fenómeno deportivo y académico se requieren de indicadores al respecto. Como consecuencia de lo anterior, el presente estudio pretende comenzar a analizar este tema.

Por su parte, los espacios que propician principalmente la generación del conocimiento son las universidades. En ellas se realizan actividades muy diversas que, en general, pertenecen a los ámbitos de la docencia, la extensión de la cultura y la investigación. Con respecto a este último aspecto, el proceso de investigación crea las condiciones que permiten generar, acceder y vincular los conocimientos a los campos científicos y tecnológicos, que propician la innovación y el avance constante de la sociedad (Lozano Avilés, 2022).

Así, las modalidades que asume la relación entre la universidad y su ámbito de actividad investigativa como generadora de conocimientos constituyen una base fundamental para justificar la relación entre ésta y el fenómeno deportivo como expresión social. Las universidades no deben ni pueden mantenerse indiferentes a los diversos procesos sociales de los cuales forman parte. De hecho, existe una creciente necesidad, dentro del ámbito del deporte y la cultura física, de

sumar diversos conocimientos dirigidos a la creación, producción, distribución y difusión de estos bienes y servicios, con el fin de estudiar y mejorar su praxis y, con ello, participar y competir de mayor y mejor manera en los contextos globales, cada vez más exigentes. De ahí la necesidad de establecer una colaboración más estrecha en la ejecución de programas y proyectos de investigación y desarrollo entre los sectores científicos, académicos y deportivos.

Como consecuencia de lo anterior, durante los últimos años, en México se han propiciado cinco emprendimientos universitarios en la producción científica de las diversas disciplinas del conocimiento humano aplicadas al deporte y la cultura física, así como la creación y formación de una incipiente comunidad académica enfocada a la producción, distribución y difusión de estudios, investigaciones y análisis de este particular fenómeno y las temáticas que le son propias en el contexto actual. Sin embargo, si bien se han hecho trabajos al respecto (Candia Luján et al., 2020; Gómez Castañeda, 2013), estos se han dirigido a enfoques más generales, como la autoría, la colaboración, la producción y el espacio de publicación en los entornos de las universidades públicas del país. También existe otra área de generación de conocimientos que corresponde más a la creación de tesis de licenciatura, maestría y doctorado generadas en el país, que ha sido documentada por Díaz Tinoco y Romero Valencia (2022) que, aunque importante, no corresponde a los objetivos de la presente investigación, que se enfoca solamente a la producción de artículos académicos y científicos en cinco revistas digitales.

Por todo lo anterior, conviene preguntarse qué áreas científicas sirven de sustento investigativo en las contribuciones científicas de las cinco revistas

académicas universitarias que abordan los tópicos de la cultura física y el deporte en México.

Por ello, el objetivo del presente texto consistió en describir la forma en que se compone la investigación de las diversas ciencias aplicadas al deporte, el ejercicio, la educación y la cultura física en el país, en las temáticas que se abordan y las disciplinas científicas que las sustentan en los diferentes estudios, investigaciones y análisis, a partir de las observaciones hechas en las publicaciones digitales enfocadas al área de las cinco Universidades posicionadas a este respecto: Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED, mediante la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Centro Universitario CDEFIS, bajo el modelo de Devís-Devís et al. (2010), aplicado en el contexto español, procurando la reflexión en torno al panorama general obtenido, así como al rol de las principales universidades mexicanas en este ámbito específico.

Método

El diseño del presente análisis se definió como un estudio empírico no experimental que se basó en la técnica de exploración mediante la revisión documental enfocada a describir cuantitativa y cualitativamente las diferentes disciplinas científicas desde las cuales se enfocan los diversos artículos en cinco universidades mexicanas que presentan una propuesta hemerográfica digital, empleando el modelo de Devís-Devís et al. (2010), el cual se desarrolló en el contexto español mediante la metodología sintético-analítica, como una manera de clasificar las áreas disciplinares abordadas en los artículos en las revistas

científicas españolas ante la ausencia de una categorización adecuada y validada para su clasificación. Por ello, se consideró adecuada para la presente investigación. La búsqueda de información y análisis de los datos se realizó mediante la consulta directa de los ejemplares de las revistas en las propias páginas web de las respectivas instituciones, desde el primer ejemplar publicado hasta el último, considerando el mes de enero de 2025 como periodo de publicación de nuevos artículos.

Materiales

Para la obtención de los datos, los materiales empleados estuvieron compuestos por el total de artículos de investigación publicados en cinco revistas digitales de importancia en el medio académico universitario mexicano, enfocados particularmente al deporte, la activación, la educación y la cultura física, siguiendo el modelo de Devís-Devís et al. (2010). Partiendo de los estudios realizados por Candia Luján et al. (2020) y Gómez Castañeda (2013), donde no se halló una clasificación o categorización apropiada para el análisis aquí planteado, se decidió tomar como muestra el modelo señalado precedentemente, el cual siguió un proceso de categorización inductiva a partir del título, del resumen y de las palabras clave de los trabajos publicados en las revistas, donde a cada artículo le fue asignada una sola disciplina científica. Se tuvo en cuenta que ciertos trabajos podrían abordar más de un enfoque científico, por lo que se optó por asignar a cada artículo una sola disciplina, la predominante, para simplificar el análisis y evitar que algunas categorías pudieran sobrerepresentarse por alusiones de carácter secundario. Se obtuvieron así un total de 22 disciplinas científicas (ver Tabla 1).

Para una mejor comprensión de las

Tabla 1

Categorización de disciplinas científicas que se abordan en el deporte

Disciplina científica
Didáctica (pedagogía)
Teoría del entrenamiento deportivo
Psicología
Medicina
Fisiología
Biomecánica (cinesiología)
Psicomotricidad
Antropometría
Derecho
Actividad física y salud
Gestión
Teoría de la educación física y del deporte
Historia
Sociología
Documentación
Nutrición
Antropología
Estudios sociales
Ética
Ingeniería
Ciencias de la información
Filología

Nota. Fuente: Elaboración basada en el Modelo de Devís-Devís et al. (2010).

revistas se hace una descripción editorial de cada una de ellas.

La Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física [RMCCF] (<https://voce-ro.uach.mx/index.php/rmccf>), publicada por la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la UACH, es una publicación semestral (enero-junio; julio-diciembre), que convoca y somete a un proceso de evaluación académica rigurosa trabajos en el sector, con diferentes enfoques. Sus publicaciones tienen una política de acceso abierto, con número de ISSN 2992-7048, sustentada en la plataforma Open Journal System (OJS) y alojada en el repositorio de revistas de la universidad. Cuenta con indexación en Latindex, Dialnet, Latinrev y Google académico. La producción científica analizada en esta revista fue de 64 documentos.

La Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte [RMICFD],

(<https://ened.conade.gob.mx/publicaciones.html>) es una publicación anual de la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED), dependiente de la CONADE, que convoca, selecciona, difunde y publica investigaciones premiadas en el Certamen Nacional de Investigación de Cultura Física que cumplen con los requisitos académicos y científicos solicitados. Cuenta con el ISBN 978-607-442-475-1, de acceso abierto. El aporte para la presente investigación fue de 124 textos.

La Revista de Ciencias del Ejercicio FOD [RCEFOD] (<https://revistafod.uanl.mx/index.php/rce>), publicada por la Facultad de Organización Deportiva de la UANL, tiene una publicación continua al año de dos números. El primer número corresponde a enero-junio y el segundo a julio-diciembre. Al igual que la anterior, convoca y somete a un riguroso proceso de evaluación académica trabajos en el sector, logrando su publicación, con política de acceso abierto y número de ISSN 2007-8463. Está incluida en el directorio de Latindex, Open Access Scholarly Resources, Google Scholar, Dimensions, LatinRev, Crossref Content Registration y Orcid Connecting Research and Researchers. Los documentos analizados fueron 44, en sus diferentes ediciones.

La Revista Körperkultur Science [RKKS] (<https://korperkulturscience.buap.mx>), editada por la facultad de Cultura Física de la BUAP, es una publicación semestral (enero-junio; julio-diciembre), editada y difundida con política de acceso abierto. Cuenta con número de ISSN 2992-8052 y está alojada en el repositorio de las revistas de la universidad. Esta revista es un proyecto iniciado en el mes de enero de 2023 y está indexada en Google Scholar, Latindex y ROAD. Los textos analizados fueron 56.

La Revista Científica CDEFIS [RCC] (<https://cdefis.edu.mx/revista-cientifica>), editada por la Universidad CDEFIS,

es una publicación semestral (febrero y septiembre) de reciente creación. Editada por la Universidad CDEFIS, publica y difunde con política de acceso abierto, con número de ISSN en trámite y próximamente con indexación a plataformas de producción científica. La contribución documental fue de 40 textos.

Las cinco revistas tienen un enfoque multidisciplinario y sus objetivos son convocar, evaluar, generar y difundir trabajos con carácter científico-académico que contribuyan al mejoramiento de la activación, la educación física y el deporte en general, dirigidos a los espacios escolares, universitarios, profesionales y de la población en general, y comunican estos conocimientos en sus plataformas electrónicas.

La selección de estas revistas se hizo en virtud de que son las únicas visibles digitalmente en el ámbito de la investigación científica del sector deportivo en el país y que representan un referente de la comunidad científica, tanto para publicar sus trabajos como para consultar el de otros investigadores y otras disciplinas. Además, publican en acceso abierto y gratuito, hecho que permite la difusión de sus contenidos con mayor facilidad.

Cabe mencionar, como dato complementario, que la RMICFD ha publicado sus textos mediante 10 ediciones anuales, que van de 2009 a 2018; la RMCCF ha expuesto sus documentos en 10 números semestrales, a partir del año 2022; la RCEFOD ha publicado documentos en un total de 12 números semestrales desde el año 2019; la RKKS y la RCC tienen la misma fecha de inicio de publicaciones en el año 2023 y han compartido sus estudios en cinco y cuatro números semestrales, respectivamente. La primera de ellas ha publicado hasta el año 2018, pues con motivo del cambio de administración federal y su política de austeridad republicana en ese año se dejó de

publicar digitalmente; y las otras cuatro revistas, hasta la última publicación semestral del año 2024 y el primer semestre del 2025.

Procedimiento

Para determinar la disciplina de cada trabajo, se siguió el proceso de categorización empleado por Devís-Devís et al. (2010), ya expuesto. La clasificación de los artículos se desarrolló a partir de esta propuesta por ser muy completa y fácil de interpretar, pues se estructura según la disciplina científica desde la cual se aborda cada estudio. La búsqueda de información y análisis de los datos se realizó mediante la consulta directa de los ejemplares de las revistas en las propias páginas web de las respectivas instituciones, desde el primer ejemplar publicado hasta el último.

El criterio de inclusión implementado para estos parámetros fue incorporar todos los documentos publicados por las cinco revistas, independientemente de los números primero y último de publicación, en números regulares y especiales, y del carácter del documento (artículos científicos originales, artículos de investigación, artículos de divulgación, revisiones sistemáticas, estudio de casos, ensayos, cartas al editor, reseñas, preguntas de investigación, coloquios, congresos, entrevistas, reportajes). A partir de la lectura del título y del resumen del respectivo texto, se trató de ubicar la disciplina científica desde la cual se abordó el tema. Los casos en que esta lectura no resultó ser suficientemente clara ameritaron una revisión más profunda del texto, tanto de la introducción, la discusión y/o las conclusiones, para determinar de mejor manera la rama disciplinar. La revisión se realizó entre los meses de octubre de 2024 a enero de 2025, con las ediciones correspondientes al número corriente. No se utilizó un proceso de co-

dificación estadística bajo un programa informático específico de análisis cuantitativo por no ser un estudio sistemático de revisión documental, tal como lo hicieron Devís-Devís et al. (2010) en su investigación. El análisis de frecuencias de datos posibilita la cuantificación porcentual y cumple con los alcances de la investigación.

Resultados

Tras la revisión hemerográfica digital en las cinco revistas específicas de Ciencias de la Actividad Física, el Ejercicio, la Cultura Física y el Deporte seleccionadas, cuya base de datos corresponde única y exclusivamente a sus propuestas digitales en sus respectivas páginas web, se obtuvieron un total de 328 publicaciones. Este número de artículos pertenece parcialmente a la RMICFD, con 124 textos; a la RMCCF, con 64; a la RCEFOD, con 44; a la RKKS, con 56; y a la RCC, con 40. Los resultados obtenidos acerca del volumen total de publicaciones y su relación con la disciplina se presentan en la Tabla 2.

En cuanto a las disciplinas más representadas en cada una de las revistas, las categorías actividad física y salud, teoría del entrenamiento deportivo y teoría de la educación física y el deporte, acaparan la mitad de la producción con 164 documentos, que representan el 50 % del total. Las ciencias aplicadas, que corresponden a las áreas médicas y afines, como medicina, fisiología, biomecánica, cinesiología, psicología, psicomotricidad y antropometría, pertenecen al segundo sector de mayor producción, con 93 textos, que representan el 28.35 %. El resto del porcentaje está conformado por el grupo de disciplinas de las ciencias sociales, como la didáctica/pedagogía, derecho, gestión, historia, sociología, estudios sociales, ciencias de la información y la documentación, y algunas

Tabla 2*Producción hemerográfica por disciplina de estudio*

Disciplina	Número de publicaciones	%
Didáctica (pedagogía)	14	4.28
Teoría del Entrenamiento deportivo	64	19.51
Psicología	24	7.31
Medicina	19	5.80
Fisiología	14	4.28
Biomecánica (cinesiología)	11	3.55
Psicomotricidad	12	3.66
Antropometría	5	1.52
Derecho	0	0
Actividad física y salud	45	13.72
Gestión	15	4.57
Teoría de la educación física y del deporte	55	16.77
Historia	7	2.13
Sociología	4	1.22
Documentación	10	3.05
Nutrición	8	2.44
Antropología	0	0
Estudios sociales	13	3.69
Ética	0	0
Ingeniería	3	0.98
Ciencias de la información	5	1.52
Filología	0	0

Nota. Fuente: Elaboración basada en el Modelo de Devis-Devis et al. (2010).

ingenierías, que aportan 71 documentos y representan el 21.65 %. Por último, los enfoques de la filología, la antropología y la ética no aportan ningún texto. Asimismo, en su mayoría, los estudios cualitativos corresponden mayormente a análisis descriptivos. Hay limitados estudios experimentales, con poca relación al ámbito de la práctica en México, cuyos diseños son aplicados a sectores poblacionales con alcances mínimos que difícilmente se pueden replicar en otros contextos nacionales.

En cuanto a las disciplinas más representadas en cada una de las revistas, las categorías actividad física y salud, teoría del entrenamiento deportivo y teoría de la educación física y el deporte, acaparan la mitad de la producción con 164 documentos, que representan el 50 % del total. Las ciencias aplicadas, que corresponden a las áreas médicas y afines, como medicina, fisiología, biome-

cánica, cinesiología, psicología, psicomotricidad y antropometría, pertenecen al segundo sector de mayor producción, con 93 textos, que representan el 28.35 %. El resto del porcentaje está conformado por el grupo de disciplinas de las ciencias sociales, como la didáctica/pedagogía, derecho, gestión, historia, sociología, estudios sociales, ciencias de la información y la documentación, y algunas ingenierías, que aportan 71 documentos y representan el 21.65 %. Por último, los enfoques de la filología, la antropología y la ética no aportan ningún texto. Asimismo, en su mayoría, los estudios cualitativos corresponden mayormente a análisis descriptivos. Hay limitados estudios experimentales, con poca relación al ámbito de la práctica en México, cuyos diseños son aplicados a sectores poblacionales con alcances mínimos que difícilmente se pueden replicar en otros contextos nacionales.

Discusión

Los resultados de este estudio de revisión documental digital muestran que, a partir de 2008 y con mayor fuerza desde 2019, se ha producido en México un emprendimiento en los estudios científicos y académicos centrados en la cultura física y práctica deportiva, en cinco instituciones universitarias. Estas contribuciones representan un importante esfuerzo para generar, editar, documentar, difundir y compartir el conocimiento de este particular sector, tan necesario en el contexto mexicano.

En términos generales, la producción científica sobre la cultura física y el deporte ha sido medianamente diversa y poco multidisciplinaria. En particular, se observó que la mayoría de las investigaciones son artículos donde predominan el área de teoría y metodología del entrenamiento, seguida de la actividad física y salud, y la teoría de la educación física con un 50 % de publicaciones; en menor medida las disciplinas biomédicas, como la medicina, la fisiología, la antropometría y la biomecánica, con 15.15 %; además de psicología y psicomotricidad (10.87 %), dejando las demás disciplinas del conocimiento humano con un aporte limitado. En este sentido, estos resultados coinciden con los de Sanmiguel-Rodríguez et al. (2021), que señalan que la inmensa mayoría de trabajos de investigación en los que se analizan diferentes tópicos deportivos se estudian mayoritariamente en aspectos relacionados con la condición física, el entrenamiento y el rendimiento deportivo, el ejercicio por salud, los elementos metodológicos y, en menor medida, atendiendo los indicadores médicos, las lesiones deportivas y los aspectos psicológicos.

El hecho de concentrar la mitad de las publicaciones en tres disciplinas tan específicas motiva a la reflexión en torno a la poca importancia que se le da por

parte de los investigadores a áreas tan relevantes como la administración, el derecho, la sociología, la antropología y la pedagogía, desde la perspectiva de las ciencias sociales y de la nutrición e hidratación en las ciencias médicas, así como a otras áreas científicas. El abordar estas temáticas sociales posibilita un mayor y mejor desarrollo de la cultura física y el deporte, puesto que es tan importante el entrenamiento, la activación y el ejercicio, bajo los más diversos fines y sus diversas metodologías, como los nutrientes y la hidratación para realizarlo. Así también es importante determinar la perspectiva de todos los estudios de las disciplinas sociales, destacando principalmente las relacionadas con la economía y la gestión deportiva, la pedagogía y la didáctica encaminada a los procesos de formación y desarrollo deportivo, la historia y la antropología, que muestran los caminos por donde ha transitado el fenómeno deportivo; y la sociología, que analiza sistemáticamente a los individuos, los grupos humanos y su comportamiento en sociedad, por citar algunas disciplinas, además de toda una serie de enfoques propios de la totalidad de conocimientos humanos, que en su conjunto posibilitan investigaciones multidisciplinarias.

Además, tal como lo señala Gómez Castañeda (2013), a diferencia de otros países, los alcances y aportes mostrados en las investigaciones mexicanas relacionadas con la cultura física y el deporte son poco relevantes, ya que los diseños investigativos son predominantemente descriptivos y no llegan a transformar realidades ni a cubrir necesidades. El mismo autor señala que las pocas investigaciones con enfoque experimental responden a diseños aplicados a un sector de la población con alcances mínimos, que difícilmente se pueden tomar como criterio universal, descripción cualitativa

que coincide con los resultados de la presente investigación.

Más aún, si se compara la producción científica y académica del país con otras realidades iberoamericanas, ésta resulta mínima, tal como lo demuestran los datos de diferentes países, tales como Cuba, Venezuela, España, Argentina, Colombia, Ecuador, Brasil, Chile y Portugal, donde sus publicaciones son más cuantiosas y en áreas disciplinares más y mejor repartidas (Devís-Devís et al., 2010; Ramos-Álvarez et al., 2024; Reyes Rodríguez et al., 2019).

Por otra parte, en los últimos años, se ha considerado que la calidad de las universidades tiene una estrecha relación con la producción científica (Navarro Guzmán, 1997). A su vez, el impacto social cada vez mayor de la cultura física deportiva ha ido generando un campo académico particular, al cual se le ha denominado ciencias aplicadas al deporte (López-Carril et al., 2019). Por tal motivo, las universidades se colocan como un nicho relevante en la generación y difusión del conocimiento en esta particular materia. Sin embargo, la evolución de las publicaciones académicas específicas relativas a las diferentes disciplinas académicas que estudian el fenómeno deportivo en el país es mínima, comparada con la de otros procesos de investigación universitaria en el país. Además, muestra que ha existido muy poco interés por estudiar esta temática desde las llamadas ciencias sociales.

Respecto de las instituciones universitarias que publican los artículos científicos y académicos enfocados a las ciencias aplicadas al deporte, se encontró que sólo cinco instituciones mexicanas se abocan a estos temas. Como ya se indicó, la ENED ha dejado de publicar desde el año 2018 y ha borrado de su página web los archivos digitales, y las cuatro universidades que tienen una propuesta

actual se hallan localizadas en el interior del país –Chihuahua, Nuevo León, Michoacán y Puebla–, dejando a tres principales estados del país –Ciudad de México, Estado de México y Jalisco– y sus propuestas universitarias de reconocimiento nacional sin oferta investigativa en este ámbito. Al respecto, cabe decir que, a pesar de estos importantes y meritorios esfuerzos emprendedores, ha existido muy poco interés por investigar y analizar esta temática. Más aún, al comparar la cantidad y calidad de las investigaciones de las universidades más importantes del país que no atienden al fenómeno deportivo, pero que cuentan con ediciones exclusivas de temáticas administrativas, médicas, sociológicas, económicas y pedagógicas, entre muchas otras, el análisis de las diferentes condiciones que se encargan de la cultura física y práctica deportiva y todas las ramas de estudio asociadas a ellas muestra que desafortunadamente aparecen superficial y mínimamente, tal como lo señalan Candia Luján et al. (2020) y Gómez Castañeda (2013).

Es más, las universidades más reconocidas y productivas en investigación en general, en México, no tienen un área investigativa enfocada exclusivamente al fenómeno deportivo y de la cultura física ni imparten estudios superiores en este sector, como son los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Panamericana y la Universidad Iberoamericana. Caso aparte son la Escuela Superior de Educación Física y las escuelas pertenecientes al sistema normalista que, como menciona Hoyos Ruíz (2015), ignoran el tema de la generación de investigación en sus aulas.

Al respecto, cabe señalar que en México existen otras instituciones, como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma del Estado de México, La Universidad Autónoma de Sonora, la Universidad Autónoma de Querétaro, por citar algunas, que cuentan con una facultad enfocada a la educación y la cultura física, que generan pocas publicaciones al respecto del fenómeno deportivo, y estas se realizan y publican bajo marcos aislados y limitados, propios de otras disciplinas científicas, pues no cuentan con una propuesta ni física ni digital al respecto; y lo poco que se publica no representa un porcentaje significativo que impacte los números mostrados en la presente investigación.

Esta situación denota la problemática existente del alcance que, de manera general, se tiene con la investigación relacionada con la cultura física y deporte en México.

Ante tal panorama se requiere reconocer la importancia que tienen todas las disciplinas del conocimiento humano en la práctica deportiva y comenzar por analizar el tema desde los diferentes enfoques disciplinares, así como otorgarle un carácter más propositivo a los estudios que no sólo describan sino que infieran propuestas para atender los fenómenos analizados que repercutan en la sociedad en su conjunto, para que, a partir de ahí, se genere y se difunda más y mejor investigación en el sector.

Asimismo, ante estos escenarios, se requiere también que las universidades mexicanas realicen esfuerzos importantes que respondan a los intensos procesos de transformación mundial, incluido el deporte, que suponen nuevas oportunidades para generar conocimientos para la sociedad y que establezcan nuevos paradigmas en la práctica deportiva en el contexto actual (Cruz García y Cruz García, 2024; Poblete-Valderrama et al.,

2023).

Sans-Rosell et al. (2015) argumentan que una de las herramientas imprescindibles para la formación del conocimiento y el establecimiento de nuevos paradigmas en ciencias del deporte son las publicaciones científicas. Desde el punto de vista de Flores Pauro (2023), la investigación y el desarrollo científico constituyen los pilares de la sociedad moderna. Por ende, estos aspectos deben potenciarse de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo, las universidades y los centros de investigación deberían potenciar las competencias investigativas para favorecer los conocimientos, actitudes y destrezas que se requieren de cara al futuro (Cruz García y Cruz García, 2024; Gregorutti, 2010), y aplicarlas, en este caso, en el fenómeno de la activación física y la práctica deportiva. Una manera de lograr lo anterior radica en la evaluación y actualización constante de los programas académicos, donde se contemple la formación investigativa para realizar mayores y mejores contribuciones académicas y científicas que sirvan para una mejora organizacional deportiva.

Hablar de tales transformaciones y mejoras significa también hablar de una mayor y mejor investigación académica y científica enfocada a las entidades deportivas, desde la perspectiva de las diferentes disciplinas; implica también una mayor riqueza en los estudios del deporte, al adoptar las técnicas, métodos y los conocimientos de una o varias disciplinas del saber humano. No basta el mero análisis de variables en la búsqueda por mejorar la efectividad y la competitividad del deporte en el país; la cuestión va más allá. Tal como lo señalan Gallardo Velázquez et al. (1998), se debe reformular la serie de conceptos que han determinado los paradigmas operacionales de las organizaciones en general,

particularmente los que se aplican en la praxis, en la activación, educación física y el deporte y que resultan ser la mayoría de las veces homogéneos y lineales. Sin duda, al hacer un mayor y mejor uso de esa reformulación para el desarrollo deportivo nacional, se estará hablando no sólo de una mejora sustancial en la organización de la investigación, en la ciencia y en la academia, sino también en el deporte y, más aún, en la sociedad.

La serie de avances logrados en diferentes espacios y tiempos del quehacer humano y los alcances que éstos han tenido en los procesos sociales por sí solos no generarán efectos inmediatos en el mejoramiento de la activación, la educación y la práctica deportiva, como parece suceder en la práctica. Es preciso que la investigación que se realiza enfocada a las diferentes áreas deportivas aglutine los más diversos conocimientos para que cuente con métodos, modelos, técnicas y herramientas que posibiliten el empleo de los diferentes recursos y la correcta aplicación y coordinación de los esfuerzos colectivos orientados al logro de objetivos. Es decir, el conocimiento de la medicina, la teoría y metodología del entrenamiento, la psicología, la pedagogía, la sociología, la economía, la administración y el derecho, por citar algunas disciplinas del conocimiento humano, que se emplean en los diferentes procesos deportivos, son fundamentales para una gestión y operación de calidad en las entidades que tienen como origen, medios y fin tales actividades en la sociedad, donde todos los conocimientos deben ir a la par para un mayor y mejor funcionamiento.

Conclusiones

Una primera conclusión del presente estudio proviene de las aportaciones universitarias mexicanas de la producción en las investigaciones científicas re-

lacionadas con el fenómeno de la cultura física y el deporte: en su mayoría son relevantes en áreas afines a la teoría y metodología del entrenamiento, la educación y la activación física, seguidas en menor medida por las áreas médico-biológicas, dejando a las demás disciplinas con un aporte limitado, principalmente las ciencias sociales. Desafortunadamente, en México aún no existen, ni en número ni en calidad, investigaciones científicas y académicas aplicadas a las diferentes disciplinas del conocimiento humano que puedan aplicarse al sector aquí estudiado. Asimismo, son pocos los textos de investigación vinculados a la práctica real y es nula su relación con contextos mexicanos generales, que pueden contribuir de buena manera al desempeño del deporte en el país. Lo que existe se dirige mayoritariamente a descripciones específicas de la práctica deportiva, que dejan de lado la inmensa cantidad de conceptos y teorías que ya han sido probadas en otros espacios y tiempos en los diferentes campos del saber humano.

La práctica deportiva y la cultura física representan un campo adecuado para generar investigaciones científicas. Para ello, en un futuro se deberá contar con el auxilio de las instituciones adecuadas para dicha tarea: las universidades. En ellas se lleva a cabo la investigación científica y el desarrollo tecnológico que posibilitarán la generación, el acceso y la vinculación de los conocimientos en general a los campos específicos que procuran la innovación y la evolución continua de la sociedad. Por lo que los entes deportivos mexicanos deberán participar de estas dinámicas y procesos.

Se debe entender y atender la escasa generación de capital humano con un perfil para crear, desarrollar y difundir conocimientos enfocados al deporte, cuya solución se encuentra en el apoyo decidido de

las propias universidades para la formación de licenciados, maestros y doctores en las diferentes disciplinas científicas aplicadas a esta especialidad. Con ello, se estará en mejores condiciones para enfrentar los desafíos de este sector en el futuro. Solo así se dejará de copiar e imitar tecnologías y conocimientos propios de otras realidades y pasar a generar y desarrollar investigaciones propias para poder resolver las deficiencias y problemáticas que presenta este sector en el país y aprovechar las oportunidades que allí se generan.

De la misma forma que el capital humano enfocado al estudio y la investigación en el deporte deberá aumentar su número, se concluye también que se deberá apoyar con mayor decisión la creación de nuevas revistas y la generación y el desarrollo de conocimiento académico y científico concerniente a esta particular temática, con la intención de potenciar su publicación y difusión en la comunidad académica y, en otros círculos especializados, donde se podrán exponer y aportar diversas investigaciones a partir del análisis de las ciencias duras, las sociales, las humanidades e, inclusive, las artes. Los paradigmas investigativos deberán pasar de ser descriptivos, sin aportes de transformación de la realidad, a experimentales, en sectores de la población con alcances que pueden emplearse como un criterio general a un proceso deseable de investigación innovadora y creativa, muy necesaria en los espacios de la cultura física y el deporte del país.

Esta situación deberá transformarse de ser una potencial amenaza, por la falta de resultados y el alcance mínimo de los objetivos en materia pública y privada del deporte nacional, a una oportunidad de mejora en todos y cada uno de los procesos deportivos, solo posible mediante la generación y difusión de conocimientos científicos y académicos

que aborden las diversas temáticas del deporte y su práctica en el contexto deportivo mexicano actual.

Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones de la presente investigación, se encuentra, en primer lugar, el tomar como marco de referencia solamente las publicaciones realizadas en las cinco opciones digitales existentes para estudiar los datos, las cuales fueron seleccionadas por ser las principales fuentes de información que recopilan la producción científica en este sector dentro del contexto mexicano, a pesar de que existen otras publicaciones realizadas en diversas revistas con enfoques en otras disciplinas científicas que, a juicio del autor, no aportan datos significativos para el objetivo del texto. En segundo lugar, el funcionamiento de las revistas en medios digitales tiene como origen diferentes momentos y las publicaciones impresas de las mismas revistas de números anteriores, si es que los hay, no aparecen en los medios digitales. Sólo se muestran 10 números de la RMICFD, que dejó de publicar digitalmente en el año 2018 desde la llegada de la presente administración pública federal, 10 números de la RMCCF, 12 ediciones de la RCEFOD, cinco publicaciones de la RKKS y cuatro de la RCC.

Existen diversas publicaciones de los más diferentes enfoques científicos relacionados con la temática que se desconocen en la comunidad académica y científica mexicana del sector por pertenecer a publicaciones especializadas de áreas académicas no propias del ejercicio, la cultura, la educación física y el deporte, como la sociología, el derecho, la filosofía, la administración y la mercadotecnia, por citar algunas disciplinas que tratan el tema bajo estos enfoques. Para el presente trabajo, solo se incluyeron artículos publicados en las cinco

revistas seleccionadas por ser el único referente al respecto, pero se es consciente de la existencia de publicaciones relativas al tema, difundidas en otros tiempos y espacios. Aunque este trabajo presenta limitaciones, intenta describir las características generales que rodean a la investi-

gación mexicana relacionada en su carácter disciplinar con la práctica deportiva, con el desafío de abrir nuevas líneas de investigación en el sector. Entre ellas, los análisis bibliométricos o la ciencia métrica que permite hacer estudios rigurosos de los componentes de los artículos.

Referencias

- Aguilera-Rivera, A. R. (2025). Reflexiones en torno a la administración y la misión del administrador en las organizaciones deportivas. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 11(1). <https://doi.org/10.31910/rdafv.v11.n1.2025.2544>
- Candia Luján, R., De León Fierro, L. G., Carrasco Legleu, C. E., Ortiz Rodríguez, B., Candia Sosa, K. F. y Guedea Delgado, J. C. (2020). Producción científica de las universidades mexicanas en el área de la cultura física: una revisión sistematizada. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 505–508. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74595>
- Cruz García, M. y Cruz García, A. (2024). Las competencias investigativas de los profesores universitarios y su producción académica. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 24(1), 58-77. <https://doi.org/10.37354/riee.2024.241>
- Devis-Devis, J., Valenciano Valcárcel, J., Villamón, M. y Pérez-Samaniego, V. (2010). Disciplinas y temas de estudio en las ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 150-166. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artdisciplinas147.htm>
- Díaz Tinoco, I. R. y Romero Valencia, Á. V. (2022). Tendencias en investigación deportiva. Temas y métodos desde el análisis de la educación actual. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 6(5), 5429-5446. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3513
- Flores Pauro, R. H. (2023). *Características de la responsabilidad social universitaria y su relación con la actitud a la investigación formativa en estudiantes de la Universidad Nacional de Moquegua* [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio Universidad Privada de Tacna. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/3107>
- Gallardo Velázquez, A., Camargo Vázquez, M. I. y Magallón Díez, M. T. (1998). Cultura organizacional: hacia un nuevo enfoque de la misión del administrador. *Gestión y Estrategia*, 14, 94-102. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/1998n14/Gallardo>
- Gómez Castañeda, P. (2013). Limitaciones en la investigación de la cultura física en México. *EFDeportes.com*, 17(178). <https://www.efdeportes.com/efd178/la-investigacion-de-la-cultura-fisica-en-mexico.htm>
- Gregorutti, G. (2010). La producción intelectual en pequeñas universidades privadas latinoamericanas: una situación paradójica. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.37354/riee.2010.096>
- Hoyos Ruiz, G. (2015). *La formación del profesorado de Educación Física en México: Necesidad de un cuerpo troncal* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10662/3940>
- López-Carril, S., Año Sans, V. y Villamón Herrera, M. (2019). El campo académico de la gestión del deporte: pasado, presente y futuro. *Cultura Ciencia y Deporte*, 14(42), 277-287. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i42.1341>
- Lozano Avilés, B. G. (2022). La organización de la investigación: la tarea pendiente en la reforma del currículo de la Licenciatura en Administración de la UAM-A. *Gestión y Estrategia*, 23, 83-96. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2003n23/Lozano>
- Navarro Guzmán, E. (1997). Gestión universitaria: calidad y eficiencia. *Gestión y Estrategia*, 11-12, 116-124. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/1997n11n12/Navarro>

- Poblete-Valderrama, F., Garrido-Méndez, A., Matus Castillo, C., Castro Cáceres, R., Toro-Salinas, A., Cuevas Aburto, J., Illanes Aguilar, L., Cenzano-Castillo, L., Hetz Rodríguez, K. y Flores Rivera, C. (2023). Aprendizaje basado en investigación para el fortalecimiento de la formación inicial docente en pedagogía en educación física. *Retos*, 47, 589-592. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.92820>
- Ramos-Álvarez, O., García-Romero, C. y Arufe-Giraldez, V. (2024). 20 años de investigación científica de la revista Retos, nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación: análisis bibliométrico. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 54, 355-361. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.103531>
- Reyes Rodríguez, A. D., Olate Pastén, Y. L. y Godoy Tapia, C. A. (2019). Análisis bibliométrico de la producción científica de la Revista Actividad Física y Ciencias durante el período 2009-2018. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.9>
- Sanmiguel-Rodríguez, A., González-Víllora, S. y Arufe Giráldez, V. (2021). Fútbol sala y alto rendimiento: revisión sistemática de la literatura 2015-2020. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 465-476. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1587>
- Sans-Rosell, N., Reverter-Masía, J., Hernández-González, V. y Jové-Deltell, M. (2015). Ciencias del deporte. *Revistas científicas y formación universitaria. Movimiento Humano*, 7, 93-110. <https://raco.cat/index.php/RevMovHum/article/view/304404/394083>

