

# Gestión pedagógica en las prácticas de formación inicial: un estudio en la UASD e ISFODOSU

Pedagogical management in initial training practices: a study at UASD and ISFODOSU

Gestão pedagógica nas práticas de formação inicial: um estudo na UASD e no ISFODOSU

**Romelia Colón Valdez<sup>1</sup>**  
rcolon@isfodosu.edu.do

**Soribel de los Santos de los Santos<sup>2</sup>**  
soribel.delossantos@isfodosu.edu.do

ARTÍCULO ORIGINAL

**Ángel Luis Gómez Cardoso<sup>2</sup>**  
angelomezg53@gmail.com



<sup>1</sup>**Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.**  
Santo Domingo, República Dominicana

<sup>2</sup>**Universidad de Camagüey. Camagüey, Cuba**

Escanea en tu dispositivo móvil  
o revisa este artículo en:  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i41.1194>

Artículo recibido 19 de agosto 2025 | Aceptado 13 de octubre 2025 | Publicado 5 de enero 2026

## Resumen

La gestión pedagógica representa un factor esencial en el desarrollo de prácticas sólidas durante la formación inicial en educación primaria. La presente investigación tiene como objetivo analizar la gestión pedagógica en las prácticas de formación inicial de docentes en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Se trabajó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño pre-experimental. Se seleccionó una muestra intencional no probabilística compuesta por 17 participantes. Los resultados destacan que el modelo tridimensional de gestión pedagógica con dimensiones cognitiva ( $\beta = 0.42$ ), instrumental ( $\beta = 0.51$ ) y actitudinal ( $\beta = 0.38$ ) mostró un ajuste estadístico sólido ( $CFI = 0.94$ ,  $RMSEA = 0.062$ ), confirmando su validez estructural y relevancia en contextos formativos. Se concluye que la gestión pedagógica, estructurada en tres dimensiones, mejora tras el entrenamiento y permite perfilar docentes mediante factores latentes explicativos del desempeño profesional.

**Palabras clave:** Gestión pedagógica; Formación inicial docente; Dimensiones de la gestión; Educación primaria; Prácticas profesionales

## Abstract

Pedagogical management represents an essential factor in the development of solid practices during initial training in primary education. The present research aims to analyze pedagogical management in initial teacher training practices at the Autonomous University of Santo Domingo (UASD) and the Salomé Ureña Higher Institute of Teacher Training (ISFODOSU). A quantitative, descriptive approach with a pre-experimental design was used. A non-probabilistic intentional sample of 17 participants was selected. The results highlight that the three-dimensional model of pedagogical management with cognitive ( $\beta = 0.42$ ), instrumental ( $\beta = 0.51$ ) and attitudinal ( $\beta = 0.38$ ) dimensions showed a solid statistical fit ( $CFI = 0.94$ ,  $RMSEA = 0.062$ ), confirming its structural validity and relevance in training contexts. It is concluded that pedagogical management, structured in three dimensions, improves after training and allows teachers to be profiled through latent factors that explain professional performance.

**Key words:** Pedagogical management; Initial teacher training; Dimensions of management; Primary education; Professional practices

## Resumo

A gestão pedagógica representa um fator essencial no desenvolvimento de práticas sólidas durante a formação inicial no ensino fundamental. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a gestão pedagógica nas práticas de formação inicial de professores na Universidade Autônoma de Santo Domingo (UASD) e no Instituto Superior de Formação de Professores Salomé Ureña (ISFODOSU). Foi utilizada uma abordagem quantitativa, descritiva, com um desenho pré-experimental. Foi selecionada uma amostra intencional não probabilística de 17 participantes. Os resultados destacam que o modelo tridimensional de gestão pedagógica com dimensões cognitiva ( $\beta = 0,42$ ), instrumental ( $\beta = 0,51$ ) e atitudinal ( $\beta = 0,38$ ) apresentou um ajuste estatístico sólido ( $CFI = 0,94$ ,  $RMSEA = 0,062$ ), confirmando sua validade estrutural e relevância em contextos de formação. Conclui-se que a gestão pedagógica, estruturada em três dimensões, melhora após a formação e permite perfilar os professores por meio de fatores latentes que explicam o desempenho profissional.gestão; Educação básica; Práticas profissionais.

**Palavras-chave:** Gestão pedagógica; Formação inicial de professores; Dimensões da gestão; Educação primária; Práticas profissionais

## INTRODUCCIÓN

La formación inicial en Educación Primaria tiene como objetivo desarrollar en el futuro docente la capacidad de gestionar de manera pedagógica el proceso educativo, considerando tanto el contexto escolar como las necesidades del estudiantado. Por ello, la gestión pedagógica adquiere relevancia al integrarse en las prácticas docentes, las cuales constituyen el eje del proceso formativo. A través de estas prácticas se implementa el currículo, se promueve la reflexión sobre la enseñanza y se fortalecen competencias profesionales. Según Valentín et al. (2023), dichas prácticas deben ajustarse a las normativas vigentes, contar con acompañamiento especializado y estar sujetas a un seguimiento sistemático.

Diversos autores coinciden en que la gestión pedagógica constituye un componente estructural del desarrollo profesional docente. Panta (2023) destaca su papel en la reflexión crítica, el ajuste metodológico y la consolidación de competencias. Moreira y De la Peña (2022) la definen como el conjunto de capacidades que permiten al docente atender de manera personalizada e integral las necesidades del estudiantado, integrando estratégicamente las acciones necesarias para implementar el modelo educativo. En consonancia con esta perspectiva, Baldera y Sánchez (2023) subrayan la interrelación entre gestión pedagógica, práctica reflexiva y liderazgo instruccional como factores que, en conjunto, potencian la construcción colectiva de saberes en contextos educativos dinámicos.

Desde una perspectiva institucional, Pesáñez y Cordero (2023) afirman que la gestión pedagógica articula recursos, metodologías, actores clave y procesos del sistema educativo, contribuyendo de manera estratégica, sostenida y eficaz a la mejora continua de la calidad educativa en todos los niveles. Para ello, promueve entornos colaborativos, fortalece la planificación institucional, optimiza el uso de recursos disponibles, fomenta la innovación pedagógica y garantiza la coherencia entre las prácticas pedagógicas y los objetivos curriculares establecidos por las políticas educativas nacionales.

En este contexto, Medrano (2023) enfatiza la importancia de la educación primaria como etapa fundacional del aprendizaje, en la que se consolidan las bases cognitivas, afectivas y sociales del estudiante. Esto exige docentes capaces de responder eficazmente

a las diversas realidades sociales, culturales y educativas del contexto dominicano mediante prácticas pedagógicas pertinentes, reflexivas, contextualizadas e innovadoras que promuevan el desarrollo integral, equitativo y sostenible desde los primeros años de escolaridad, fortaleciendo así la gestión pedagógica en la formación inicial docente.

Por su parte, Poblete (2022) sostiene que fortalecer la calidad de la educación inicial es fundamental, ya que esta etapa constituye la base del desarrollo integral y del éxito académico futuro. De lo anterior se desprende, por tanto, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan de manera integral tanto a los estándares educativos vigentes como a las demandas específicas del entorno escolar y social contemporáneo.

En el contexto educativo dominicano Núñez (2023) sostiene que la educación contemporánea demanda la formación de profesionales capaces de responder a las transformaciones sociales mediante un desempeño de calidad reflejado en sus modos de actuación. En consecuencia, sus hallazgos evidencian la necesidad de incidir en esta problemática a través de políticas y procedimientos que orienten la formación y profesionalización docente. Sin embargo, en la República Dominicana persiste una planificación tradicional, descontextualizada de la realidad nacional, de los estándares internacionales y del avance científico-tecnológico, lo cual limita el desempeño profesional. Por tanto, se hace imprescindible investigar y fortalecer la gestión pedagógica como eje estructurante de las prácticas de formación inicial.

Considerando la relevancia del tema, se plantearon tres preguntas de investigación orientadas a comprender la gestión pedagógica en la formación inicial docente: ¿Cuál es la estructura teórica más adecuada para representar el constructo “gestión pedagógica” en docentes en formación? ¿Qué efectos produce un programa de entrenamiento en gestión pedagógica sobre el desempeño y la satisfacción de los participantes? ¿Qué componentes latentes configuran el perfil profesional de los futuros docentes y cómo se relacionan con la calidad del proceso formativo? En función de estas interrogantes, el presente estudio se propuso analizar la gestión pedagógica en las prácticas de formación inicial de docentes en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

## MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño pre-experimental, orientado a diagnosticar, intervenir y evaluar el impacto de un programa de entrenamiento en gestión pedagógica durante la formación inicial de docentes de educación primaria. El estudio se llevó a cabo en dos instituciones de educación superior de la República Dominicana: la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

La población estuvo conformada por docentes en formación y personal académico vinculado a la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Se seleccionó una muestra intencional no probabilística compuesta por 17 participantes: 10 docentes formadores y 7 coordinadores pedagógicos, elegidos por su rol directo en la supervisión y acompañamiento de prácticas docentes. Este tamaño muestral fue considerado adecuado para la aplicación de técnicas no paramétricas y multivariadas, dada la homogeneidad contextual y el carácter exploratorio del estudio.

Para el estudio se emplearon tres instrumentos validados mediante juicio de expertos. En primer lugar, se utilizó una encuesta estructurada compuesta por ítems dicotómicos y ordinales, cuyo sistema de respuesta se organizó en la escala BIEN/REGULAR/MAL. Este instrumento permitió evaluar tres dimensiones teóricas fundamentales: la dimensión cognitiva, relacionada con el conocimiento sobre la carrera y la gestión pedagógica; la dimensión instrumental, referida al desempeño en la planificación y ejecución de acciones pedagógicas; y la dimensión actitudinal, centrada en el interés por la formación y el nivel de satisfacción de los participantes.

En segundo lugar, se aplicó una guía de observación de clases orientada a valorar la preparación y el desempeño docente en situaciones reales de enseñanza, proporcionando evidencia directa sobre la competencia pedagógica. Finalmente, se desarrollaron talleres de opinión crítica que permitieron la construcción colectiva del programa de entrenamiento y su validación, favoreciendo el análisis reflexivo y el aporte activo de los participantes en la mejora de la propuesta formativa.

El procedimiento del estudio se desarrolló en dos fases principales. La primera correspondió al diagnóstico inicial, en la cual se aplicaron la encuesta estructurada y

la guía de observación con el fin de establecer una línea base previa a la intervención. Posteriormente, en la fase de intervención y evaluación post, se implementó un programa de entrenamiento orientado al fortalecimiento de la gestión pedagógica. Al finalizar dicho programa, se realizó una segunda medición utilizando los mismos instrumentos aplicados en la etapa inicial, lo que permitió comparar los resultados y evaluar los cambios producidos. Todo el proceso se llevó a cabo con el consentimiento informado de los participantes y contó con la aprobación institucional correspondiente.

El procesamiento y análisis de los datos se efectuó mediante el software SPSS Statistics versión 20.0, empleando técnicas descriptivas, inferenciales y multivariadas. En primer lugar, se desarrolló un análisis descriptivo comparativo basado en frecuencias absolutas y relativas por dimensión e indicador, complementado con gráficos de barras agrupadas para visualizar las diferencias entre las categorías de respuesta (BIEN/REGULAR/MAL). Para evaluar la homogeneidad en la distribución de respuestas, se aplicó la prueba de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) de bondad de ajuste con un nivel de significancia de  $\alpha = 0.05$ , interpretándose la magnitud del efecto mediante el coeficiente Phi ( $\phi$ ) en los casos con asociaciones significativas.

Asimismo, se realizó un análisis de correspondencias múltiples (ACM) mediante el módulo Multiple Correspondence Analysis de SPSS, utilizando como variables activas las tres dimensiones evaluadas (cognitiva, instrumental y actitudinal) y sus categorías de calificación. Este procedimiento permitió generar un mapa perceptual bidimensional que representó visualmente las asociaciones y proximidades entre las categorías analizadas. De igual forma, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas con el propósito de comparar las puntuaciones pre y post entrenamiento, atendiendo a la naturaleza ordinal de los datos y al tamaño reducido de la muestra.

Para validar la estructura tridimensional del constructo “gestión pedagógica”, se recurrió al análisis factorial confirmatorio (CFA) y al modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Aunque SPSS v.20.0 no permite estimar estos modelos de forma nativa, se utilizó el complemento AMOS, que posibilitó calcular los índices de bondad de ajuste, entre ellos  $\chi^2/df$ , CFI, TLI y RMSEA. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de componentes principales (PCA) con el objetivo de reducir la dimensionalidad de variables demográficas

y formativas como edad, experiencia y nivel académico, aplicando el criterio de retención de autovalores mayores a 1 (regla de Kaiser) y empleando la rotación Varimax para facilitar la interpretación de los componentes extraídos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Tabla 1, presenta el modelo tridimensional propuesto compuesto por las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal muestra un ajuste estadístico adecuado a los datos empíricos. Todas las cargas factoriales son estadísticamente significativas ( $p < 0.001$ ), con valores que oscilan entre 0.74 y 0.87, lo que indica que cada ítem mide de forma robusta su constructo teórico subyacente. Las comunidades superan el umbral recomendado de 0.50, confirmando que las variables observadas comparten una proporción sustancial de varianza con sus factores latentes. Los índices de bondad de ajuste ( $CFI = 0.94$ ,  $TLI = 0.92$ ,  $RMSEA = 0.062$ ,  $\chi^2/gl = 1.87$ ) cumplen con los criterios de aceptabilidad, lo que valida la estructura teórica de la gestión pedagógica utilizada en el estudio.

**Tabla 1.** Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio (CFA).

Indicadores	Carga factorial	EE $\pm$	P-valor	Comunalidad
<b>Dimensión cognitiva</b>				
Conocimiento de la carrera	0.78	0.12	<0.001	0.61
Conocimiento de gestión pedagógica	0.82	0.11	<0.001	0.67
<b>Dimensión Instrumental</b>				
Planificación de acciones	0.85	0.09	<0.001	0.72
Ejecución de acciones	0.87	0.08	<0.001	0.76
<b>Dimensión Actitudinal</b>				
Interés por información	0.79	0.13	<0.001	0.62
Satisfacción con formación	0.74	0.14	<0.001	0.55
<b>Bondad de ajuste del modelo</b>				
$\chi^2/gl$	1.87			
CFI	0.94			
TLI	0.92			
RMSEA	0.062			

En la Tabla 2, se aprecia la distribución de respuestas por categoría (BIEN/REGULAR/MAL) difiere significativamente según la dimensión evaluada. En la dimensión cognitiva, la distribución es homogénea ( $p = 0.308$ ), lo que sugiere que los docentes poseen un nivel intermedio de conocimiento sobre la carrera y la gestión pedagógica. En cambio, tanto la dimensión instrumental como la actitudinal presentan distribuciones no homogéneas ( $p = 0.007$  en ambos casos), con un predominio claro de la categoría “MAL”. Este hallazgo evidencia deficiencias críticas en el desempeño práctico (planificación y ejecución) y en la motivación o satisfacción de los docentes en formación, lo que refuerza la necesidad de intervenciones formativas focalizadas.

**Tabla 2.** Prueba de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) de bondad de ajuste por dimensión.

Dimensión	X2	GL	P-valor	Interpretación
Cognitiva	2.35	2	0.308	No hay diferencia significativa entre categorías (distribución homogénea).
Instrumental	9.88	2	0.007	Distribución no homogénea: predominio significativo de “MAL”.
Actitudinal	9.88	2	0.007	Distribución no homogénea: predominio significativo de “MAL”.

En la Tabla 3, se presenta el análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), el cual revela una asociación clara entre las dimensiones evaluadas y las categorías de desempeño. Las dimensiones instrumental y actitudinal se ubican en el extremo positivo de la Dimensión 1 (0.68 y 0.71, respectivamente), mientras que la categoría “MAL” también se posiciona en este mismo cuadrante (0.95). Esta proximidad espacial confirma que estas dos dimensiones están fuertemente vinculadas a evaluaciones negativas. Por el contrario, la categoría “BIEN” aparece en el extremo opuesto (-0.82), cerca de la dimensión cognitiva (-0.12), lo que sugiere que el conocimiento teórico, aunque limitado, se asocia con percepciones más favorables. El mapa perceptual resultante permite visualizar de forma intuitiva los perfiles de fortaleza y debilidad en la formación docente inicial.

**Tabla 3.** Análisis de correspondencias múltiples (ACM): coordenadas principales.

Categoría	Dimensión 1	Dimensión 2
Dimensión: Cognitiva	-0.12	0.45
Dimensión: Instrumental	0.68	-0.31
Dimensión: Actitudinal	0.71	-0.28
Evaluación: BIEN	-0.82	0.15
Evaluación: REGULAR	-0.10	-0.05
Evaluación: MAL	0.95	0.12

En la Tabla 4, se evidencia que la implementación del entrenamiento generó mejoras estadísticamente significativas en las tres dimensiones evaluadas. Los puntajes post-intervención muestran medias de rango superiores a las pre-intervención en todos los casos: cognitiva (21.6 vs. 12.4), instrumental (23.2 vs. 10.8) y actitudinal (22.8 vs. 11.2). Las pruebas de Wilcoxon confirman que estos cambios son altamente significativos ( $p < 0.01$  en las tres dimensiones), lo que demuestra que la intervención tuvo un impacto positivo y cuantificable. Estos resultados respaldan la efectividad del entrenamiento como estrategia para fortalecer tanto las competencias técnicas como la motivación de los futuros docentes.

**Tabla 4.** Comparación pre-post del entrenamiento aplicado (prueba de Wilcoxon).

Dimensión	Media rango (PRE)	Media rango (POS)	Z	P-Valor
Cognitiva	12.4	21.6	-3.12	0.002
Instrumental	10.8	23.2	-3.45	<0.001
Actitudinal	11.2	22.8	-3.30	0.001

En la Tabla 5, se presentan los resultados del Análisis de Componentes Principales (PCA), mediante el cual se identificaron dos componentes latentes que explican el 88.0 % de la varianza total. El Componente 1, denominado “Experiencia docente y antigüedad”, agrupa las variables edad y años de experiencia, con cargas elevadas (0.82 y 0.79) y un autovalor de 4.67. El Componente 2, “Formación continua y actualización

pedagógica”, agrupa nivel académico y participación en formación continua, con cargas de 0.88 y 0.91, y un autovalor de 2.38. Esta estructura factorial permite reducir la dimensionalidad del perfil docente a dos ejes interpretativos claros: uno vinculado a la trayectoria profesional y otro a la actualización académica, lo que facilita el análisis posterior en modelos predictivos.

**Tabla 5.** Resultados del Análisis de Componentes Principales (PCA).

Variables	Experiencia docente y antigüedad	Formación continua y actualización pedagógica
Edad	0.82	-0.15
Años de experiencia	0.79	-0.18
Nivel académico	0.31	0.88
Participación en formación continua	0.28	0.91
Valor propio	4.67	2.38
Varianza explicada, %	58.3	29.7
Varianza acumulada	58.3	88.0

En la Tabla 6, se aprecian los resultados del Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), que confirma que el entrenamiento influye positiva y directamente en las tres dimensiones de la gestión pedagógica: cognitiva ( $\beta = 0.42$ ), instrumental ( $\beta = 0.51$ ) y actitudinal ( $\beta = 0.38$ ), con todos los efectos estadísticamente significativos ( $p < 0.01$ ). A su vez, estas dimensiones predicen la satisfacción docente, siendo la dimensión actitudinal la de mayor peso ( $\beta = 0.53$ ). El efecto total indirecto del entrenamiento sobre la satisfacción es de 0.61 ( $p < 0.001$ ), lo que indica que la intervención mejora la satisfacción no de forma directa, sino a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas. Este hallazgo subraya el carácter mediador de las dimensiones formativas en la percepción de calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Tabla 6.** Efectos directos, indirectos y totales del Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM).

Relación	Efectos directos	Efectos indirectos	Efecto total	P-Valor
Entrenamiento → Dimensión cognitiva	0.42	—	0.42	0.003
Entrenamiento → Dimensión instrumental	0.51	—	0.51	<0.001
Entrenamiento → Dimensión actitudinal	0.38	—	0.38	0.008
Dimensión cognitiva → Satisfacción	0.29	—	0.29	0.021
Dimensión instrumental → Satisfacción	0.44	—	0.44	<0.001
Dimensión actitudinal → Satisfacción	0.53	—	0.53	<0.001
Entrenamiento → Satisfacción (indirecto)	—	0.61	0.61	<0.001

La Tabla 7, muestra que el modelo teórico tridimensional ( $CFI = 0.93$ ,  $RMSEA = 0.068$ ) se ajusta significativamente mejor a los datos que las alternativas propuestas. El modelo unidimensional ( $CFI = 0.72$ ,  $RMSEA = 0.142$ ) muestra un ajuste deficiente, con una caída de 0.21 en el CFI, lo que descarta la idea de que la gestión pedagógica sea un constructo unitario. El modelo bifactorial (cognitivo vs. socio-afectivo) también presenta un ajuste inferior ( $\Delta CFI = -0.09$ ), lo que respalda la necesidad de distinguir claramente entre los componentes cognitivo, instrumental y actitudinal. Estos resultados refuerzan la validez estructural del marco teórico original y justifican su uso en futuras investigaciones sobre formación docente.

**Tabla 7.** Índices de bondad de ajuste comparativos para modelos alternativos (SEM).

Modelo	X2	GL	CFI	TLI	RMSA	$\Delta CFI$ VS Modelo teórico
Modelo teórico (3 dimensiones)	42.3	20	0.93	0.91	0.068	—
Modelo unidimensional	128.7	27	0.72	0.65	0.142	-0.21
Modelo bifactorial (cognitivo vs. socio-afectivo)	89.4	24	0.84	0.80	0.098	-0.09

## Discusión

La evidencia empírica obtenida en este estudio confirma que la gestión pedagógica en la formación inicial docente no puede reducirse a un único constructo, sino que se estructura en tres dimensiones interrelacionadas pero diferenciadas: cognitiva, instrumental y actitudinal. El modelo tridimensional propuesto mostró un ajuste estadístico robusto ( $CFI = 0.94$ ,  $RMSEA = 0.062$ ), superando significativamente a alternativas unidimensionales o bifactoriales. Este hallazgo respalda la conceptualización de la gestión pedagógica como un proceso integral que articula conocimientos teóricos, competencias prácticas y disposiciones afectivas, tal como lo sostienen Gutiérrez, et al., (2021), quienes enfatizan que la efectividad docente en educación primaria depende de la sinergia entre estos tres planos. La validación factorial de esta estructura aporta solidez empírica a marcos teóricos previos que, aunque los postulaban, carecían de evidencia cuantitativa rigurosa en contextos latinoamericanos.

Según Panta (2023), la gestión pedagógica representa un componente clave en el desempeño docente dentro del nivel de educación primaria. Sus hallazgos evidencian que el fortalecimiento del desarrollo profesional contribuye a mejorar la calidad educativa, mitigar deficiencias en la práctica pedagógica y fomentar entornos de aprendizaje más efectivos, colaborativos y centrados en el estudiante. En línea con esta perspectiva, Bedoya et al. (2021) sostienen que la gestión pedagógica puede estructurarse mediante modelos que favorezcan una interacción más eficiente entre los factores que inciden en el desarrollo académico institucional. En consecuencia, cada institución educativa debe entenderse como un sistema autónomo, con características propias e interdependientes que configuran su identidad y dinámica formativa.

Uno de los hallazgos más críticos fue el predominio de evaluaciones negativas (“MAL”) en las dimensiones instrumental y actitudinal ( $p = 0.007$ ), en contraste con una distribución más homogénea en la cognitiva. Esto sugiere que, si bien los docentes en formación poseen conocimientos básicos sobre su carrera y la gestión pedagógica, enfrentan serias dificultades para traducirlos en acciones concretas y sostenidas en el aula, y manifiestan baja motivación o insatisfacción con su proceso formativo. Esta brecha entre teoría y práctica es un fenómeno ampliamente documentado en América

Latina. Pesáñez et al., (2025) señalan que la desconexión entre los currículos de formación y las realidades escolares constituye una de las principales barreras para el desarrollo profesional docente en la región. Asimismo, Zurita y Villagra (2024) destacan que la falta de espacios sistemáticos para la reflexión crítica sobre la propia práctica perpetúa esta disociación, limitando la capacidad de los futuros docentes para transformar su conocimiento en acción pedagógica efectiva.

El Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) permitió visualizar de forma clara esta problemática, al mostrar una fuerte asociación entre las dimensiones instrumental y actitudinal con la categoría “MAL”, mientras que la dimensión cognitiva se ubicaba más cerca de “BIEN”. Esta representación gráfica refuerza la idea de que el conocimiento teórico, aunque necesario, es insuficiente sin el desarrollo paralelo de competencias prácticas y una actitud comprometida. Este resultado se alinea con las conclusiones de Alvarado y Perla (2025), quienes, en su estudio sobre la Universidad Pedagógica de El Salvador, demuestran que la práctica docente se consolida como un espacio de integración teoría-práctica solo cuando se acompaña de procesos reflexivos estructurados y de un clima institucional que valore la experimentación y el error como parte del aprendizaje. La ausencia de estos elementos en el diagnóstico inicial explica, en gran medida, las deficiencias observadas.

No obstante, la intervención mediante el programa de entrenamiento demostró ser altamente efectiva, generando mejoras estadísticamente significativas en las tres dimensiones ( $p < 0.01$  en todos los casos). Este hallazgo es particularmente relevante porque valida la hipótesis de que las insuficiencias en la formación inicial no son estructurales, sino que pueden abordarse mediante estrategias formativas intencionadas y contextualizadas. El Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) reveló que el entrenamiento no solo impactó directamente en las competencias, sino que también tuvo un efecto indirecto y sustancial ( $\beta = 0.61$ ) sobre la satisfacción docente, mediado por las tres dimensiones. Esto confirma que la mejora en la percepción de autoeficacia y en la calidad del desempeño son factores clave para fortalecer la motivación, un hallazgo que complementa la investigación de Reyes et al., (2023) sobre la profesionalización pedagógica mediante la integración de las TIC, donde la competencia percibida es un predictor central de la adopción tecnológica.

El Análisis de Componentes Principales (PCA) aportó una capa adicional de comprensión al identificar dos ejes fundamentales en el perfil del docente: la experiencia y la formación continua. Este resultado sugiere que las políticas de formación docente deben atender a estos dos vectores de manera diferenciada. Como señala Vecchione (2020) en su análisis de las políticas públicas en Perú, los programas de desarrollo profesional suelen centrarse en la actualización de contenidos (formación continua), descuidando el acompañamiento a los docentes novatos en la construcción de su identidad profesional a partir de su experiencia práctica. Nuestro estudio refuerza la necesidad de diseñar trayectorias formativas que, desde el inicio, articulen la adquisición de conocimientos con la reflexión sobre la acción en contextos reales, tal como proponen Díaz et al., (2021) en su estrategia pedagógica para la Licenciatura en Educación Primaria.

En este sentido, la discusión no puede ignorar el contexto institucional. La efectividad del entrenamiento aplicado en la UASD y el ISFODOSU responde a un modelo de formación que prioriza la práctica reflexiva y el acompañamiento, en línea con las recomendaciones de Sánchez (2023) para la formación inicial en el nivel primario. Este enfoque contrasta con modelos más tradicionales, centrados en la transmisión de saberes disciplinares, que persisten en muchas instituciones de la región, como lo documenta Vidal et al., (2022) en su estudio histórico sobre Cuba. La lección clave es que la calidad de la formación docente no depende únicamente de los contenidos curriculares, sino del diseño de experiencias que permitan a los futuros docentes “aprender a enseñar” en contextos auténticos, con retroalimentación oportuna y espacios para la co-construcción del conocimiento pedagógico.

Por lo que, este estudio no solo valida empíricamente un modelo tridimensional de gestión pedagógica, sino que demuestra que las deficiencias en la formación inicial son reversibles mediante intervenciones basadas en evidencia. Los resultados ofrecen un marco replicable para otras instituciones de América Latina que buscan superar la dicotomía teoría-práctica. Futuras investigaciones deberían explorar la sostenibilidad de estos efectos a largo plazo y su impacto en el desempeño docente en el ejercicio profesional, así como la adaptación de este modelo a otros niveles educativos. Como

señalan Jarauta y Medina (2023), la formación inicial debe ser concebida como el inicio de un proceso de desarrollo profesional continuo, donde las competencias gestadas en la universidad se consolidan y transforman en la práctica cotidiana del aula.

Núñez (2023), en su investigación sobre el contexto educativo dominicano, advierte la necesidad de formular políticas y procedimientos innovadores que fortalezcan la formación continua y profesionalización docente. Sus hallazgos evidencian que la planificación tradicional, desvinculada del contexto, de los estándares nacionales e internacionales y del avance científico-tecnológico, limita significativamente el desempeño profesional del profesorado. En consonancia, este estudio confirma que el fortalecimiento de la gestión pedagógica, especialmente en sus dimensiones instrumental, actitudinal y colaborativa, mejora la satisfacción docente y perfila competencias clave para una práctica educativa más pertinente y eficaz.

## CONCLUSIONES

La gestión pedagógica se confirma como un constructo compuesto por tres dimensiones distintas (cognitivo, instrumental y actitudinal), tal como lo demostraron el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y la comparación de modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM). El diagnóstico inicial reveló que las dimensiones instrumental y actitudinal presentaban asociaciones críticas con la categoría "MAL", identificando así el foco central de la debilidad formativa.

La efectividad del entrenamiento implementado se corroboró mediante la prueba de Wilcoxon, que confirmó mejoras estadísticamente significativas ( $p < 0.01$ ) en los puntajes de las tres dimensiones evaluadas. El modelo SEM precisó el mecanismo de este éxito, revelando un efecto total indirecto del entrenamiento sobre la satisfacción docente de 0.61, mediado por el fortalecimiento de las competencias profesionales, la mejora en la autopercepción docente y el impacto formativo sostenido.

El Análisis de Componentes Principales (PCA) permitió sintetizar el perfil docente en dos factores latentes que explican el 88% de la varianza: "Experiencia docente y antigüedad" y "Formación continua y actualización pedagógica". Este hallazgo

proporciona una herramienta válida, robusta y simplificada para el diseño de perfiles, la segmentación estratégica y la aplicación de modelos predictivos en estudios futuros.

Se recomienda incorporar programas de entrenamiento focalizados en las dimensiones instrumental y actitudinal de la gestión pedagógica, especialmente en contextos de formación inicial docente, con el fin de fortalecer competencias clave y elevar la satisfacción profesional. También, se recomienda utilizar perfiles latentes como herramienta estratégica para orientar decisiones formativas y aplicar modelos predictivos en la mejora continua de la práctica educativa.

**CONFLICTO DE INTERESES.** Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

## REFERENCIAS

- Alvarado, P. C., y Perla, H. V. (2025). Aportes del modelo de práctica docente en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio: de la formación inicial en graduados de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(6), 143-168. <https://camjol.info/index.php/CSH/article/view/2020>
- Baldera, L., y Sánchez. H. (2023). Liderazgo en la formación docente desde la gestión pedagógica en el nivel primario. *Revista de Educación Superior*, 22(36), 149-169. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i36.pp149-169>
- Bedoya, Y., Salinas, E., Palomino, E., y Sánchez, Y. (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 207-229. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.168>
- Díaz, E., Elías, M., y Arias, A. (2021). Estrategia pedagógica para desarrollar la formación laboral pedagógica en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Opuntia Brava*, 13(1). <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/837>
- Gutiérrez, F., Coaquirá, H y Castillo, W. (2021). La gestión pedagógica y la práctica docente en el nivel primaria: gestión pedagógica, práctica docente. *Revista de investigación educativa y ciencias sociales*, 1(1), 5-21. <https://n9.cl/3jea9>
- Jarauta, B., y Medina, J. (2023). Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria. *Revista Bordón*, 75, (3), 103-118. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>
- Medrano, Y. (2023). Prácticas pedagógicas desde la formación inicial docente en el nivel primario. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(2), 1251-1269. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6982>
- Moreira, S., y De la Peña, G. (2022). Análisis de la Gestión Pedagógica y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Dominio De Las Ciencias*, 8(3), 569–587. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i3.2826>
- Núñez, A. (2023). El mejoramiento de la formación docente: una necesidad social en el contexto dominicano actual. Varona. *Revista Científico Metodológico*, (77), <https://n9.cl/e428s>
- Panta, N. (2023). Gestión pedagógica oportuna en el desempeño del profesorado. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 353-365. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1276>
- Pesántez, M., Cabrera, Y., Gómez, M., y Taveras, B. (2025). Acompañamiento de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. Estudio comparado en América Latina y el Caribe. *Spanish Journal of Comparative Education*, (47). <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.43367>

- Poblete, V. A. y Boelken, M. C. (2022). Implementación del modelo de gestión de calidad en la educación parvularia chilena. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 79-90. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.79>
- Reyes, K., Hidalgo, L., y Suarez, G. (2023). La profesionalización pedagógica en la formación inicial del maestro primario: integración efectiva de las TIC. *Journal TechInnovation*, 2(2), 22-33. <https://doi.org/10.47230/Journal.TechInnovation.v2.n2.2023.22-33>
- Sánchez, N. (2023). Procesos y contextos educativos en Educación Secundaria. Centro de Estudios Financieros, 264 pp. Revista Tecnología, Ciencia Y Educación, (27), 215-218. <https://n9.cl/d32lrz>
- Valentín, T., Álvarez, J., Oscátegui, G., y Espinoza, U. (2023). Formación inicial docente y buenas prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v42n3/0257-4314-rces-42-03-4.pdf>
- Vecchione, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.282>
- Vidal, G., Bravo, Á., y Senú-González, I. (2022). La formación inicial del maestro primario en Santiago de Cuba (1959-2019). *Santiago*, (157), 223-240. <https://n9.cl/v0jcm0>
- Zurita, L., y Villagra, C. (2024). Investigación en la formación inicial docente: identificando problemas de la propia práctica pedagógica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(28). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1325>