

DOI: 10.64325/IJIP.v3i1.28

Percepción docente sobre factores internos asociados al aprendizaje integral en educación secundaria

Teachers' perceptions of internal factors associated with holistic learning in secondary education

Pedro Abdul Pinto Niño

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá

<https://orcid.org/0000-0002-1487-4337>

pedropinto.est@umecit.edu.pa

Corresponding author: pedropinto.est@umecit.edu.pa

Citar como: Pinto Niño, P. A. (2026). Percepción docente sobre factores internos asociados al aprendizaje integral en educación secundaria. *International Journal of Innovation and Pedagogy*, 3(1), 83-94. <https://doi.org/10.64325/IJIP.v3i1.28>

Recibido: 10-03-2026

Aceptado: 15-04-2026

Publicado: 01-06-2026

Editor: Mgtr. Daniel Roman-Acosta PhD. (c)

Copyright: © 2026 Pedro Abdul Pinto Niño; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 

ABSTRACT

Comprehensive learning in secondary education encompasses cognitive, socio-affective, physiological, and personal components that influence the school experience. The objective of this study was to characterize these internal factors according to the perceptions of teachers affiliated with educational institutions in Bucaramanga, Colombia. A quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional, and field study was conducted. One hundred teachers participated, selected through a census of the accessible population. Data was collected using a closed-ended questionnaire with a five-point Likert scale; for this article, 12 items grouped into four indicators were analyzed. Means, standard deviations, and coefficients of variation were calculated. The dimension obtained an overall mean of 3.92, a standard deviation of 0.98, and a coefficient of variation of 25.00%, corresponding to a high level. Personality and maturity presented the highest mean (3.97), followed by the cognitive component (3.94), socio-affective component (3.89), and physiological component (3.88). The difference between the means was small, indicating similar teacher evaluations. It can be concluded that participants favorably recognize all four components; however, the results reflect teacher perceptions and not direct measurements of student characteristics.

Keywords: holistic learning; teacher perception; secondary education; internal factors; cognitive development; socio-emotional development.

RESUMEN

El aprendizaje integral en educación secundaria comprende componentes cognitivos, socioafectivos, fisiológicos y personales que intervienen en la experiencia escolar. El objetivo del estudio fue caracterizar estos factores internos según las percepciones de docentes vinculados a instituciones educativas de Bucaramanga, Colombia. Se desarrolló una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental, transversal y de campo. Participaron 100 docentes seleccionados mediante censo de la población accesible. La información se recolectó con un cuestionario cerrado de escala Likert de cinco opciones; para este artículo se analizaron 12 ítems agrupados en cuatro indicadores. Se calcularon medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación. La dimensión obtuvo una media global de 3,92, una desviación estándar de 0,98 y un coeficiente de variación de 25,00 %, correspondientes a un nivel alto. Personalidad y madurez presentó la media más elevada (3,97), seguida del componente cognitivo (3,94), socioafectivo (3,89) y fisiológico (3,88). La diferencia entre las medias fue reducida, lo que evidencia valoraciones docentes semejantes. Se concluye que los participantes reconocen de forma favorable los cuatro componentes; sin embargo, los resultados expresan percepciones docentes y no mediciones directas de las características del estudiantado.

Palabras clave: aprendizaje integral; percepción docente; educación secundaria; factores internos; desarrollo cognitivo; desarrollo socioafectivo.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en educación secundaria no se limita a la adquisición de contenidos curriculares ni al desempeño en tareas académicas. Comprende procesos cognitivos, socioafectivos, fisiológicos y personales que intervienen de manera conjunta en la forma en que el estudiante comprende, participa y responde a las exigencias del entorno escolar. Esta perspectiva coincide con la Ley 115 de 1994, que concibe la educación como un proceso permanente, personal, cultural y social sustentado en una visión integral del ser humano.

La educación secundaria coincide con una etapa del desarrollo caracterizada por transformaciones en el razonamiento, la identidad, la regulación emocional, las relaciones interpersonales y la autonomía. En este contexto, el análisis del aprendizaje requiere considerar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las condiciones internas que pueden favorecer o limitar la participación del estudiante en las actividades escolares. Estas condiciones no actúan de forma independiente, pues se expresan en relación con las experiencias educativas, la mediación docente y las interacciones sociales que tienen lugar dentro y fuera del aula.

El componente cognitivo incluye procesos como la atención, la memoria, la comprensión, el razonamiento y la organización de la información. Desde la perspectiva de Piaget (1970), el conocimiento se construye mediante la actividad del sujeto sobre su entorno, mientras que Vygotsky (1978) sostiene que los procesos psicológicos superiores se desarrollan a través de la interacción social y la mediación cultural. Ausubel (2002), por su parte, plantea que el aprendizaje adquiere significado cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos. En conjunto, estos planteamientos permiten comprender que el aprendizaje escolar supone una participación del estudiante y no una reproducción mecánica de contenidos.

El aprendizaje también se encuentra relacionado con componentes socioafectivos. Las emociones, la motivación, la autoestima, la empatía, el sentido de pertenencia y las relaciones interpersonales pueden intervenir en la disposición del estudiante para participar y mantener el esfuerzo académico. Bandura (1977) señala que una parte de las conductas y disposiciones se adquiere mediante observación, modelado e interacción social. De manera complementaria, Mayer y Salovey (1997) vinculan la inteligencia emocional con la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones. Fredricks et al. (2004) amplían esta perspectiva al describir el compromiso escolar como un constructo multidimensional que integra componentes conductuales, emocionales y cognitivos.

Junto con los procesos cognitivos y socioafectivos, las condiciones fisiológicas también pueden vincularse con la experiencia de aprendizaje. Aspectos como el sueño, la alimentación, la salud, el nivel de energía, la coordinación motriz y la respuesta al estrés pueden relacionarse con la concentración, la disposición y la permanencia en las actividades escolares. Sin embargo, estas condiciones son complejas y no siempre resultan directamente observables por el profesorado. Por ello, su valoración mediante cuestionarios docentes debe entenderse como una aproximación perceptual y no como una medición clínica, fisiológica o psicomotora.

La personalidad y la madurez constituyen otro componente relevante durante la adolescencia. En esta etapa se fortalecen procesos relacionados con la identidad, la autonomía, la responsabilidad, la autorregulación y la adaptación social. Erikson (1968) sitúa la construcción de la identidad como una tarea central del desarrollo adolescente, mientras que Sternberg (1985) destaca que la manera de resolver problemas también depende de las estrategias utilizadas para interpretar y afrontar las situaciones. No obstante, estos procesos no deben entenderse como rasgos fijos ni como explicaciones únicas del desempeño escolar, pues se desarrollan en interacción con las experiencias personales, familiares, escolares y culturales.

Los marcos educativos actuales también respaldan una concepción formativa que supera la enseñanza centrada exclusivamente en contenidos. El Ministerio de Educación Nacional (2010, 2022) reconoce la importancia de experiencias educativas vinculadas con la expresión, la participación y la relación con el entorno. De forma semejante, la UNESCO

(2024) plantea una educación orientada a la creatividad, la inclusión, la participación y el desarrollo humano. Estas perspectivas permiten situar el aprendizaje integral como un proceso en el que concurren dimensiones académicas, emocionales, sociales, corporales y personales.

A pesar de esta amplitud conceptual, los distintos componentes del aprendizaje suelen ser abordados como dimensiones diferenciadas. En consecuencia, resulta pertinente examinar cómo son valorados de manera conjunta dentro de un contexto educativo específico. La percepción docente constituye una fuente relevante para este propósito, debido a que el profesorado observa de forma cotidiana la participación, la regulación personal, las relaciones interpersonales y las respuestas académicas del estudiantado. Sin embargo, estas percepciones no sustituyen la experiencia expresada por los propios estudiantes ni las mediciones realizadas mediante instrumentos especializados.

En este sentido, el presente estudio se concentra en una caracterización descriptiva de las percepciones docentes. No pretende establecer relaciones causales, diagnosticar condiciones individuales ni medir directamente las capacidades cognitivas, socioafectivas, fisiológicas o personales de los estudiantes. Su alcance se limita a describir la valoración otorgada por los participantes a cuatro indicadores vinculados con el aprendizaje integral.

Por tanto, el objetivo del estudio fue caracterizar los factores internos vinculados al aprendizaje integral en educación secundaria según las percepciones de docentes de instituciones educativas de Bucaramanga, Colombia. Para ello, los factores internos se organizaron en cuatro indicadores: cognitivo, socioafectivo, fisiológico, y personalidad y madurez.

METODOLOGIA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y un diseño no experimental, transversal y de campo. La información se recolectó en un único momento, sin manipulación de variables, con el propósito de caracterizar las percepciones docentes sobre los factores internos vinculados al aprendizaje integral en educación secundaria (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participaron 100 docentes de educación secundaria vinculados a instituciones educativas de Bucaramanga, Colombia. Se trabajó con la totalidad de la población accesible definida para la investigación. Los criterios de inclusión fueron ejercer como docente de educación secundaria, mantener vinculación con las instituciones consideradas en el estudio, participar en procesos pedagógicos relacionados con el fenómeno analizado y aceptar voluntariamente responder el instrumento. Se excluyeron los registros incompletos o aquellos que no permitieran realizar un análisis válido.

La información se recolectó mediante un cuestionario cerrado con escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. El instrumento completo estuvo conformado por 69 ítems; para este artículo se analizaron 12 reactivos correspondientes a los factores internos del aprendizaje integral. Estos ítems se agruparon en cuatro indicadores: cognitivo, integrado por los ítems 46 a 48; socioafectivo, por los ítems 49 a 51; fisiológico, por los ítems 52 a 54; y personalidad y madurez, por los ítems 55 a 57.

El cuestionario general obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88, valor correspondiente a la escala completa de aprendizaje integral y no exclusivamente a los 12 ítems examinados en este estudio. La validez de contenido fue revisada mediante juicio de expertos, quienes valoraron la claridad, coherencia, pertinencia y relevancia de los reactivos. Este procedimiento permitió examinar la correspondencia entre los ítems, las dimensiones conceptuales y el objetivo de medición (Yusoff, 2019).

La participación fue voluntaria. Antes de responder el cuestionario, los docentes recibieron información sobre el propósito académico del estudio, el tratamiento confidencial de los datos y la posibilidad de no participar. Las respuestas fueron anonimizadas y utilizadas exclusivamente con fines investigativos, sin asociarlas con nombres de docentes ni con identificadores institucionales.

Para el análisis de los datos se calcularon medias aritméticas, desviaciones estándar y coeficientes de variación para cada indicador y para el promedio global de la dimensión. La media permitió describir la tendencia central de las respuestas, mientras que la desviación estándar y el coeficiente de variación se utilizaron para examinar su dispersión.

Las medias se interpretaron mediante el baremo adoptado en la investigación: de 4,21 a 5,00, nivel muy alto; de 3,41 a 4,20, alto; de 2,61 a 3,40, moderado; de 1,81 a 2,60, bajo; y de 1,00 a 1,80, muy bajo. Estas categorías se emplearon como un criterio descriptivo para organizar las respuestas y no como una clasificación diagnóstica de los estudiantes.

RESULTADOS

Valoración global de los factores internos

Los factores internos vinculados al aprendizaje integral alcanzaron una media global de 3,92, una desviación estándar de 0,98 y un coeficiente de variación de 25,00 %. De acuerdo con el baremo descriptivo adoptado en la investigación, la puntuación obtenida se ubicó en la categoría alta.

Este resultado indica que, en términos generales, los docentes participantes expresaron una valoración favorable de los componentes internos considerados en el estudio. No obstante, debe precisarse que las puntuaciones representan percepciones docentes recogidas mediante el cuestionario y no mediciones directas de las características cognitivas, socioafectivas, fisiológicas o personales del estudiantado.

Comportamiento descriptivo de los indicadores

La Tabla 1 presenta las medias, desviaciones estándar, coeficientes de variación y categorías obtenidas en los cuatro indicadores analizados: cognitivo, socioafectivo, fisiológico, y personalidad y madurez.

Tabla 1

Factores internos vinculados al aprendizaje integral según la percepción docente

Indicador	Media	Desviación estándar	Coeficiente de variación	Categoría
Cognitivo	3,94	0,95	24,19 %	Alto
Socioafectivo	3,89	1,00	25,67 %	Alto
Fisiológico	3,88	0,98	25,16 %	Alto
Personalidad y madurez	3,97	0,99	25,03 %	Alto
Promedio de la dimensión	3,92	0,98	25,00 %	Alto

Nota. Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado a 100 docentes de educación secundaria. Las categorías corresponden al baremo descriptivo utilizado en la investigación.

Los cuatro indicadores se ubicaron dentro de la categoría alta. Las medias oscilaron entre 3,88 y 3,97, lo que representa una amplitud de 0,09 puntos entre el valor descriptivamente mayor y el menor. Esta proximidad muestra que las valoraciones realizadas por los docentes fueron semejantes en los cuatro componentes examinados.

El indicador personalidad y madurez registró la media más elevada, con 3,97. La desviación estándar fue de 0,99 y el coeficiente de variación alcanzó 25,03 %. Según el baremo utilizado, este resultado corresponde a una valoración alta de los aspectos incluidos en la dimensión.

El indicador cognitivo obtuvo una media de 3,94, una desviación estándar de 0,95 y un coeficiente de variación de 24,19 %. Además de situarse en la categoría alta, presentó la menor dispersión relativa de los cuatro indicadores analizados.

El componente socioafectivo alcanzó una media de 3,89 y una desviación estándar de 1,00. Su coeficiente de variación fue de 25,67 %, el mayor del conjunto. Aunque este indicador permaneció en la categoría alta, las respuestas docentes mostraron una variabilidad relativa ligeramente superior a la observada en los demás componentes.

El indicador fisiológico presentó una media de 3,88, una desviación estándar de 0,98 y un coeficiente de variación de 25,16 %. Aunque correspondió al valor medio descriptivamente más bajo, se mantuvo dentro de la categoría alta y mostró una diferencia reducida respecto de los demás indicadores.

Dispersión de las respuestas

Los coeficientes de variación se situaron entre 24,19 % y 25,67 %. El indicador cognitivo presentó el valor más bajo, mientras que el socioafectivo alcanzó el más alto. La diferencia entre ambos coeficientes fue de 1,48 puntos porcentuales.

En términos comparativos, estos valores muestran que la dispersión relativa de las respuestas fue cercana entre los cuatro indicadores. Por tanto, no se observa una separación amplia entre las valoraciones docentes en cuanto a su variabilidad.

Las desviaciones estándar también fueron próximas, con valores comprendidos entre 0,95 y 1,00. El componente cognitivo registró la menor desviación estándar, mientras que el socioafectivo presentó la mayor. Esta diferencia fue de 0,05 puntos, lo que confirma la similitud descriptiva de la dispersión entre las dimensiones.

Comparación descriptiva de las medias

El orden de las medias fue el siguiente:

1. Personalidad y madurez: 3,97.
2. Cognitivo: 3,94.
3. Socioafectivo: 3,89.
4. Fisiológico: 3,88.

La diferencia entre personalidad y madurez y el componente cognitivo fue de 0,03 puntos. Entre el componente cognitivo y el socioafectivo se observó una diferencia de 0,05 puntos, mientras que entre los componentes socioafectivo y fisiológico la diferencia fue de 0,01 puntos.

Estas diferencias corresponden únicamente a una comparación descriptiva. Debido a que el estudio no reporta pruebas de significación estadística ni tamaños del efecto, no puede afirmarse que un indicador haya sido estadísticamente superior o inferior a los demás.

Síntesis de los resultados

En conjunto, los resultados permiten establecer cuatro hallazgos descriptivos principales. En primer lugar, los cuatro indicadores fueron clasificados en un nivel alto según el baremo adoptado. En segundo lugar, personalidad y madurez presentó la media descriptivamente más elevada. En tercer lugar, el componente cognitivo mostró la menor dispersión relativa, mientras que el socioafectivo presentó la mayor. Finalmente, las diferencias entre las medias y entre las medidas de dispersión fueron reducidas.

Por consiguiente, las respuestas de los docentes muestran una valoración favorable y relativamente equilibrada de los componentes cognitivos, socioafectivos, fisiológicos y de personalidad y madurez vinculados al aprendizaje integral. Este resultado debe interpretarse dentro del alcance descriptivo del estudio y como expresión de las percepciones del profesorado participante.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los factores internos vinculados al aprendizaje integral fueron valorados favorablemente por los docentes participantes. La media global de 3,92 ubicó la dimensión en un nivel alto según el baremo adoptado en la investigación. Asimismo, las medias de los cuatro indicadores se concentraron entre 3,88 y 3,97, con una diferencia de apenas 0,09 puntos entre el valor mayor y el menor. Esta proximidad sugiere que, desde la percepción docente, los componentes cognitivos, socioafectivos, fisiológicos y de personalidad y madurez forman parte de una visión relativamente equilibrada del aprendizaje integral.

Esta valoración global coincide con la concepción amplia de la educación establecida en la Ley 115 de 1994, en la que la formación no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que comprende dimensiones personales, culturales y sociales. En este sentido, los resultados reflejan una percepción del aprendizaje que trasciende el rendimiento académico y reconoce la participación simultánea de procesos intelectuales, emocionales, sociales, corporales y personales. Esta lectura también guarda relación con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2010, 2022), que destacan la importancia de experiencias educativas vinculadas con la expresión, la participación, la creatividad y la relación con el entorno. De forma semejante, la UNESCO (2024) propone una visión educativa orientada al desarrollo humano, la inclusión y la participación.

No obstante, los resultados no demuestran empíricamente que los cuatro componentes se relacionen entre sí ni que influyan de manera directa sobre el aprendizaje. El alcance descriptivo del estudio permite establecer únicamente que los docentes otorgaron valoraciones altas y próximas a los indicadores incluidos en el cuestionario.

Personalidad y madurez

El indicador personalidad y madurez presentó la media descriptivamente más alta, con 3,97, una desviación estándar de 0,99 y un coeficiente de variación de 25,03 %. Este resultado muestra que los docentes valoraron favorablemente los aspectos vinculados con la responsabilidad, la autonomía, la regulación personal y la adaptación del estudiante.

La valoración obtenida puede interpretarse a la luz de Erikson (1968), quien sitúa la construcción de la identidad como una tarea central de la adolescencia. Durante esta etapa, el estudiante atraviesa procesos relacionados con la definición de sí mismo, la toma de decisiones, la autonomía y la integración de diferentes experiencias personales y sociales. En el contexto escolar, estas manifestaciones pueden hacerse visibles mediante la forma en que el estudiante asume responsabilidades, participa en actividades y regula su comportamiento.

Sternberg (1985) también señala que la manera en que las personas enfrentan y resuelven problemas no depende únicamente de sus habilidades intelectuales, sino de las estrategias que utilizan para interpretar y responder a las situaciones. Desde esta perspectiva, la valoración docente de la personalidad y la madurez puede relacionarse con la capacidad percibida del estudiante para organizar sus decisiones, asumir responsabilidades y adaptarse a las exigencias escolares.

A su vez, Vygotsky (1978) permite comprender que estos procesos personales no se desarrollan de forma aislada, sino mediante la interacción social y la mediación cultural. La

autonomía, la autorregulación y la adaptación escolar pueden estar influidas por las experiencias familiares, escolares y comunitarias del estudiante.

Sin embargo, la media obtenida no debe interpretarse como evidencia de que los estudiantes poseen niveles elevados de personalidad o madurez psicológica. El cuestionario recoge percepciones generales del profesorado y no constituye una evaluación individual ni un diagnóstico psicológico. Además, la diferencia entre este indicador y el componente cognitivo fue de solo 0,03 puntos, por lo que no puede afirmarse que personalidad y madurez represente una dimensión claramente predominante.

Componente cognitivo

El componente cognitivo alcanzó una media de 3,94, una desviación estándar de 0,95 y un coeficiente de variación de 24,19 %. Además de situarse en la categoría alta, presentó la menor dispersión relativa de los cuatro indicadores. Esto muestra que las valoraciones docentes sobre los aspectos cognitivos fueron ligeramente más próximas entre sí.

La valoración favorable de este indicador es coherente con el planteamiento de Ausubel (2002), quien sostiene que el aprendizaje adquiere significado cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos. Desde esta perspectiva, procesos como la comprensión, la organización de la información y la capacidad de establecer relaciones entre contenidos constituyen elementos relevantes para el aprendizaje escolar.

Piaget (1970) plantea que el conocimiento se construye mediante la actividad del sujeto sobre su entorno. Este planteamiento permite interpretar el componente cognitivo como un proceso activo en el que el estudiante reorganiza sus conocimientos y no se limita a reproducir información. Por su parte, Vygotsky (1978) destaca que los procesos psicológicos superiores se desarrollan por medio de la interacción social y la mediación cultural. En consecuencia, los aspectos cognitivos observados por los docentes no deberían entenderse como capacidades completamente independientes del contexto educativo, sino como procesos que se manifiestan en relación con los contenidos, las estrategias de enseñanza y la interacción con otras personas.

La media de 3,94 indica una valoración positiva del componente, pero no permite concluir que los estudiantes posean un nivel cognitivo alto en términos objetivos. El estudio no aplicó pruebas de atención, memoria, comprensión o razonamiento. Por tanto, el resultado debe interpretarse únicamente como una valoración docente sobre manifestaciones relacionadas con esos procesos.

Asimismo, la menor dispersión relativa del componente cognitivo no demuestra una homogeneidad absoluta entre los docentes. Únicamente indica que, en comparación con los demás indicadores, las respuestas presentaron una variación ligeramente menor.

Componente socioafectivo

El componente socioafectivo obtuvo una media de 3,89, una desviación estándar de 1,00 y un coeficiente de variación de 25,67 %. Aunque se ubicó en la categoría alta, presentó la mayor dispersión relativa del conjunto. Esta variabilidad muestra que las percepciones docentes sobre los aspectos socioafectivos fueron ligeramente menos próximas que las correspondientes a los demás componentes.

Bandura (1977) plantea que una parte importante de las conductas y disposiciones se adquiere mediante la observación, el modelado y la interacción con otras personas. En el ámbito escolar, este planteamiento permite reconocer que las relaciones con docentes y compañeros pueden participar en la formación de comportamientos, actitudes y disposiciones hacia el aprendizaje.

Mayer y Salovey (1997) relacionan la inteligencia emocional con la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones. Estas capacidades pueden intervenir en la manera en que el estudiante responde a las exigencias escolares, participa en actividades y establece relaciones interpersonales. De manera complementaria, Goleman (2000) organiza las competencias emocionales en dimensiones personales y sociales, destacando la importancia de la regulación emocional y de la interacción con otras personas.

Fredricks et al. (2004) aportan una perspectiva particularmente pertinente al describir el compromiso académico como un constructo compuesto por dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas. Desde esta visión, la participación escolar no depende exclusivamente de habilidades intelectuales, sino también de la identificación con las actividades, el interés y la disposición para mantener el esfuerzo.

La media obtenida permite señalar que los docentes valoraron favorablemente los aspectos socioafectivos contemplados en el cuestionario. Sin embargo, la mayor dispersión relativa puede reflejar diferencias en la forma en que los participantes interpretaron u observaron estos componentes. También podría relacionarse con la diversidad de experiencias escolares, características de los grupos o criterios docentes. Estas posibles explicaciones deben considerarse únicamente como hipótesis, puesto que el estudio no analizó diferencias por institución, experiencia profesional, área de enseñanza u otras variables.

Tampoco puede afirmarse que los estudiantes presenten determinados niveles de autoestima, empatía, motivación o regulación emocional. El estudio no aplicó escalas socioemocionales específicas y sus resultados corresponden a percepciones docentes generales.

Componente fisiológico

El indicador fisiológico registró una media de 3,88, una desviación estándar de 0,98 y un coeficiente de variación de 25,16 %. Aunque presentó la media descriptivamente más baja, se mantuvo en la categoría alta. Además, su diferencia respecto del componente socioafectivo fue de solo 0,01 puntos y respecto de personalidad y madurez fue de 0,09 puntos.

El resultado muestra que los docentes también otorgaron una valoración favorable a los aspectos corporales y fisiológicos considerados en el cuestionario. Sin embargo, este componente requiere una interpretación especialmente prudente, debido a que condiciones como el sueño, la alimentación, la salud, el nivel de energía, la coordinación motriz o la respuesta al estrés no fueron evaluadas mediante mediciones clínicas, fisiológicas o psicomotoras.

A diferencia de los comportamientos académicos o sociales, algunas condiciones fisiológicas pueden no ser directamente observables por el profesorado. Los docentes pueden percibir manifestaciones externas, como cansancio, disposición para participar, coordinación o respuesta ante situaciones de tensión, pero no necesariamente cuentan con información suficiente para valorar de manera precisa las condiciones biológicas o de salud del estudiante.

Las referencias incluidas en el manuscrito no desarrollan de manera específica la medición fisiológica del aprendizaje. Por esta razón, no sería adecuado atribuir el resultado a mecanismos médicos o biológicos concretos. La interpretación debe mantenerse en el nivel descriptivo de la percepción docente y reconocer que el indicador no sustituye una valoración realizada con instrumentos especializados.

Lectura integrada de los resultados

La característica más relevante del conjunto de resultados no es la posición individual de cada indicador, sino la proximidad entre sus medias. Los valores se distribuyeron entre 3,88 y 3,97, y todos se ubicaron en la misma categoría del baremo. Esto indica que los docentes no concentraron su valoración en un único componente, sino que reconocieron de manera semejante los cuatro grupos de factores examinados.

Esta lectura es compatible con el carácter multidimensional del compromiso escolar descrito por Fredricks et al. (2004), en el que los componentes cognitivos, emocionales y conductuales participan conjuntamente en la experiencia educativa. También guarda relación con Vygotsky (1978), quien explica que los procesos individuales se desarrollan en interacción con condiciones sociales y culturales. Desde esta perspectiva, los componentes internos no deberían comprenderse como elementos completamente separados del contexto escolar.

La concepción integral de la educación recogida en la Ley 115 de 1994 también permite situar los resultados dentro de una visión formativa que incluye dimensiones personales y sociales. No obstante, el presente estudio no evaluó las relaciones entre los indicadores ni comprobó una estructura multidimensional mediante análisis factoriales. Por ello, los resultados no permiten afirmar que los cuatro factores constituyan empíricamente un modelo integrado. Solo muestran que recibieron valoraciones altas y cercanas por parte del profesorado.

Implicaciones educativas

Los hallazgos sugieren la conveniencia de que el análisis del aprendizaje en educación secundaria no se limite exclusivamente al rendimiento académico. Las percepciones docentes muestran que los procesos cognitivos, socioafectivos, fisiológicos y personales son considerados relevantes dentro de la experiencia escolar.

En términos educativos, esta valoración puede respaldar la necesidad de observar al estudiante desde una perspectiva amplia, atendiendo no solo a su comprensión de los contenidos, sino también a su participación, regulación emocional, disposición física, autonomía y adaptación. Sin embargo, los resultados no permiten formular intervenciones específicas ni demostrar la efectividad de estrategias determinadas.

La percepción del profesorado constituye una fuente contextual importante, pero debe complementarse con otras formas de información. En particular, sería conveniente incorporar la voz de los estudiantes, observaciones sistemáticas de aula e instrumentos específicos para cada componente. Esta triangulación permitiría establecer si las valoraciones docentes coinciden con la experiencia del alumnado y con mediciones más directas.

En síntesis, los resultados respaldan una interpretación amplia y prudente del aprendizaje integral. Los cuatro indicadores recibieron valoraciones favorables y semejantes, pero estas valoraciones representan la perspectiva de los docentes participantes. Por tanto, no deben utilizarse para establecer diagnósticos individuales, relaciones causales ni niveles objetivos de funcionamiento cognitivo, socioafectivo, fisiológico o personal.

CONCLUSIONES

El estudio permitió caracterizar las percepciones de 100 docentes de educación secundaria sobre cuatro factores internos vinculados al aprendizaje integral: cognitivo, socioafectivo, fisiológico, y personalidad y madurez. En términos globales, la dimensión alcanzó una media de 3,92, una desviación estándar de 0,98 y un coeficiente de variación de 25,00 %, lo que correspondió a un nivel alto según el baremo adoptado en la investigación.

Los cuatro indicadores presentaron valoraciones cercanas entre sí. Personalidad y madurez obtuvo la media descriptivamente más alta, con 3,97, seguida del componente cognitivo, con 3,94. Los indicadores socioafectivo y fisiológico alcanzaron medias de 3,89 y 3,88, respectivamente. La diferencia de 0,09 puntos entre el valor mayor y la menor muestra que las valoraciones docentes fueron relativamente equilibradas y que ninguna dimensión presentó una separación amplia respecto de las demás.

En cuanto a la dispersión, el componente cognitivo registró el coeficiente de variación más bajo, mientras que el socioafectivo presentó el más elevado. Sin embargo, las diferencias entre estos valores fueron reducidas, por lo que los resultados reflejan una variabilidad semejante entre los cuatro indicadores.

Estos hallazgos permiten concluir que, desde la perspectiva del profesorado participante, el aprendizaje integral en educación secundaria comprende de manera simultánea componentes cognitivos, socioafectivos, fisiológicos y personales. No obstante, esta conclusión debe interpretarse dentro del alcance descriptivo del estudio. Las puntuaciones representan percepciones docentes y no mediciones directas de las capacidades, condiciones o características individuales de los estudiantes. Asimismo, el diseño transversal no permite establecer relaciones causales ni determinar que alguno de los factores influya de forma directa sobre el aprendizaje.

En consecuencia, los resultados pueden considerarse una aproximación contextual a la manera en que los docentes valoran distintas dimensiones del aprendizaje integral. Futuras investigaciones deberían complementar esta perspectiva con información proporcionada por estudiantes, observaciones sistemáticas de aula e instrumentos específicos para cada componente, con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno y contrastar las percepciones obtenidas.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395719>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11(2), 49-54.
<https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>

FUNDING / FINANCIAMIENTO

Not applicable / No aplica.

CONFLICT OF INTEREST / CONFLICTO DE INTERÉS

Not applicable / No aplica.

AUTHOR CONTRIBUTION / CONTRIBUCION AUTORAL

Conceptualization: Pedro Abdul Pinto Niño

Data curation: Pedro Abdul Pinto Niño

Formal analysis: Pedro Abdul Pinto Niño

Investigation: Pedro Abdul Pinto Niño

Methodology: Pedro Abdul Pinto Niño

Validation: Pedro Abdul Pinto Niño

Visualization: Pedro Abdul Pinto Niño

Drafting - original draft: Pedro Abdul Pinto Niño

Writing - proofreading and editing: Pedro Abdul Pinto Niño