

Influencia de la Motivación e Interés en el Rendimiento Académico de Estudiantes Normalistas durante Prácticas Docentes en Mexicali, Baja California, México

Influence of Motivation and Interest on the Academic Performance of Teacher-Training Students during their Teaching Practicum in Mexicali, Baja California, Mexico

Luis Enrique Ibarra Campos¹, Gendi del Rosario Leyva Castro² y César David Elizalde González³

¹Universidad 16 de Septiembre, luisibarra@benuff.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0002-5175-5983>, México

²Universidad 16 de Septiembre, gendycastro@prepa16.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0009-0849-4168>, México

³Universidad 16 de Septiembre, celizalde@edubc.mx, <https://orcid.org/0009-0002-8903-9405>, México

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 15-12-2025

Revisado 16-12-2025

Aceptado 31-01-2026

Palabras Clave:

Calidad Educativa

Interés Académico

Motivación

Práctica Docente

Rendimiento Académico

Keywords:

Educational Quality

Academic Interest

Motivation

Teaching Practice

Academic Performance

RESUMEN

El estudio tuvo como propósito analizar cómo la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el interés académico influyen en el rendimiento de los estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza durante sus jornadas de práctica en el ciclo escolar 2024-2025 en Mexicali, dado que estos factores son determinantes para fortalecer la calidad de la formación docente. Se aplicó un diseño cuantitativo descriptivo-correlacional a una muestra aleatoria de 123 estudiantes de entre 18 y 35 años, utilizando encuestas estandarizadas y análisis estadísticos como la prueba chi-cuadrada para identificar relaciones significativas entre las variables. Los resultados mostraron que la motivación intrínseca se asocia fuertemente con el rendimiento académico ($p < 0.001$), especialmente en la gestión del aula y el dominio de técnicas pedagógicas, mientras que el interés académico también destacó como predictor relevante ($p < 0.001$); la motivación extrínseca presentó un efecto menor pero complementario ($p = 0.004$). Se concluye que fortalecer la satisfacción personal, el interés por la práctica docente y el compromiso académico contribuye directamente a mejorar la calidad educativa, sugiriéndose la implementación de estrategias institucionales que potencien estas dimensiones y la exploración futura de variables adicionales relevantes para la formación docente.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze how intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic interest influence the performance of student teachers at the Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza during their teaching practicum in the 2024–2025 school year in Mexicali, given that these factors are essential for strengthening the quality of teacher education. A quantitative descriptive-correlational design was applied to a random sample of 317 students aged between 18 and 35 years, using standardized surveys and statistical analyses such as the chi-square test to identify significant relationships among the variables. The results showed that intrinsic motivation is strongly associated with academic performance ($p < 0.001$), particularly in classroom management and mastery of pedagogical techniques, while academic interest also emerged as a relevant predictor ($p < 0.001$); extrinsic motivation demonstrated a smaller but complementary effect ($p = 0.004$). The study concludes that reinforcing personal satisfaction, interest in the teaching practicum, and academic commitment directly contributes to improving educational quality, suggesting the implementation of institutional strategies that strengthen these dimensions and the future exploration of additional variables relevant to teacher training.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales tienen una gran responsabilidad como formadoras de futuros docentes, ya que estos no solo estarán a cargo de impartir conocimientos, sino también de ser las figuras que inspirarán a todos los alumnos que pasen por sus aulas. Es por esto que las jornadas de práctica toman gran relevancia puesto que serán estas las experiencias que los normalistas desarrollarán habilidades fundamentales como planear, evaluar y la toma de decisiones durante los procesos de enseñanza aprendizaje, al mismo tiempo que van definiendo su identidad profesional. En comparación con licenciaturas de universidad, el normalista tiene la oportunidad de poner en práctica la teoría, mediante el diseño, ejecución y evaluación de secuencias didácticas contextualizadas a sus comunidades educativas.

En la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, el acercamiento a la práctica ocurre desde los primeros semestres con la inmersión de los alumnos en los diferentes contextos de la ciudad. Estas visitas son guiadas y tienen la finalidad de recabar información del contexto visitado, la dinámica del colectivo docente y de la comunidad escolar en general. Es a partir del tercer semestre, que empieza la inmersión en escuelas receptoras con el objetivo de poner en práctica las secuencias didácticas diseñadas acorde al contexto de las escuelas asignadas. Los recursos disponibles, la diversidad de cada contexto y los ritmos de aprendizaje influyen en las experiencias de práctica de los normalistas, por lo que se vuelve necesario comprender cómo la motivación o el interés que muestran por la docencia se relacionan con el desempeño en sus jornadas de práctica.

Durante las jornadas de práctica se ha observado que el desempeño de los normalistas ha disminuido, identificando esta situación, sobre todo con los alumnos de semestres superiores. Esto se ve reflejado en la calidad del diseño de sus secuencias didácticas, su presencia como futuros docentes dentro del aula, donde en ocasiones proyectan poco cuidado en su presentación personal. Además, en ocasiones, presentan dificultades para responder a las necesidades del aula. Por el contrario, se encuentran alumnos con una seguridad frente a grupo, así como con el dominio de contenidos y control de sus grupos de práctica. Estas diferencias no pasan desapercibidas por los directivos de las escuelas de práctica, que constantemente están evaluando el desempeño de los normalistas mediante la retroalimentación que los tutores les comparten. A su vez, comparten estos resultados con los maestros encargados de las prácticas con la finalidad de que los normalistas reciban retroalimentación y la asesoría necesaria para mejorar sus jornadas y no afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de educación básica. Por ello, se vuelve importante analizar los factores que pueden estar influyendo en estas diferencias y comprender cómo afectan su formación profesional.

En educación, la motivación intrínseca juega un papel fundamental. Deci y Ryan (2000) hacen énfasis en que la motivación intrínseca se identifica como una tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, así como ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender, aunque puede disminuir si las condiciones del contexto no favorecen la autonomía y la competencia. En el caso de los normalistas, la motivación puede entenderse como la fuerza interna que los impulsa a desarrollarse activamente en la práctica docente. Por otro lado, la motivación extrínseca, según Deci y Ryan, “se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma” (2020, p.6). En las prácticas docentes, esta influye en los estudiantes cuando responden por las evaluaciones, las tutorías o los comentarios que puedan recibir de sus maestros tutores o directivos de las escuelas de práctica. En cuanto al interés académico, se toma como referencia la teoría de la expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2001), como se citó en Leaper (2011), donde se plantea que las conductas orientadas al logro dependen tanto de la expectativa que tiene la persona sobre su propio éxito como del valor personal que atribuye a la actividad que debe realizar. En la formación docente, puede reflejarse en el entusiasmo de los alumnos por planear, implementar y mejorar su intervención, aspectos relevantes en las jornadas de práctica.

Es necesario comprender cómo los normalistas se desempeñan durante sus intervenciones, es por esta razón que estudiar la motivación y el interés académico en la práctica docente mejora el acompañamiento, ayuda a observar las diferencias y usarlas como herramientas para fortalecer su formación docente. Para la institución, estos resultados pueden ayudar a orientar el acompañamiento y la preparación previa a las jornadas de práctica, mejorando la calidad de las intervenciones. Por ello, este estudio tiene como propósito analizar el impacto de la motivación y el interés de los estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza en su rendimiento académico durante las jornadas de práctica en el ciclo escolar 2024-2025 en la ciudad de Mexicali, Baja California.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y un corte transversal. Se buscó analizar la relación del impacto de la motivación y el interés académico con el rendimiento académico durante las jornadas de práctica.

La muestra estuvo compuesta por 123 alumnos desde tercero hasta séptimo semestre de las licenciaturas en Educación Primaria, Inclusión Educativa, Enseñanza y Aprendizaje del Español y Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. El tamaño de la muestra se determinó considerando únicamente a los alumnos que han experimentado las jornadas de práctica, utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia, excluyendo a los primeros semestres, quienes aún no tienen intervenciones.

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó un cuestionario conformado por 35 ítems en escala de Likert de 5 puntos. Evaluó cinco dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca, interés académico, rendimiento académico y relación entre motivación e interés. La confiabilidad del instrumento se comprobó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach de 0.957.

El instrumento se aplicó en un lapso de dos semanas, del 7 al 18 de octubre de 2024 en los laboratorios de informática de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, mediante formulario de Google Forms. Se garantizó el anonimato de las respuestas, informando a los participantes que el uso de la información fue solo para fines académicos. El procesamiento de la información se realizó utilizando el sistema SPSS versión 27. Para explorar la relación entre las variables motivación intrínseca, motivación extrínseca, interés y rendimiento académicos, se aplicó la prueba chi-cuadrada de independencia.

RESULTADOS

Los resultados se presentan conforme a los objetivos e hipótesis planteados. La muestra estuvo integrada por 123 estudiantes, de los cuales el 70.7% fueron mujeres y el 29.3% hombres. La mayoría tenía entre 18 y 21 años (61%), predominó el estado civil soltero (87.8%) y el 54.5% cursaba el tercer semestre. En cuanto a la distribución por licenciatura, 44.7% pertenecía a Educación Primaria, 26% a español, 13.85% a Matemáticas y 15.4% a Inclusión Educativa.

Respecto al Objetivo 1, orientado a describir la motivación intrínseca, los promedios de los ítems oscilaron entre 3.91 y 4.72, siendo este último el valor más alto en el reactivo relacionado con la satisfacción por el aprendizaje de los alumnos. El análisis inferencial mediante chi-cuadrado mostró una asociación significativa entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico ($p < 0.001$), con 88.2% de los estudiantes ubicados en un nivel alto de motivación intrínseca.

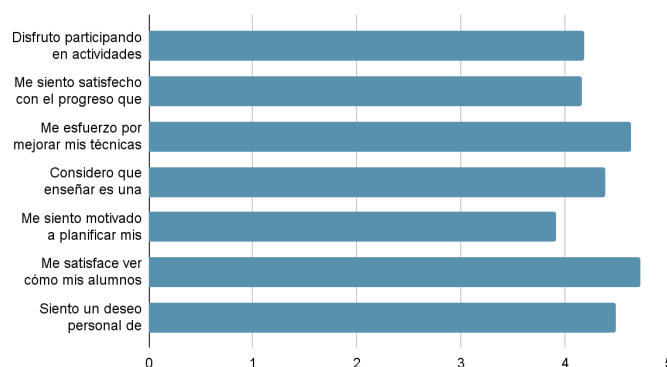


Fig. 1: Niveles promedio de motivación intrínseca por ítem.

En relación con el **Objetivo 2**, referido a la motivación extrínseca, los promedios se ubicaron entre 3.38 y 4.24, particularmente en ítems vinculados a la influencia de las evaluaciones y calificaciones. La prueba de chi-cuadrado indicó una relación significativa entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico ($p = 0.004$). El 64.7% de los estudiantes presentó niveles altos de motivación extrínseca, mientras que 23.5% se posicionó en niveles medios.

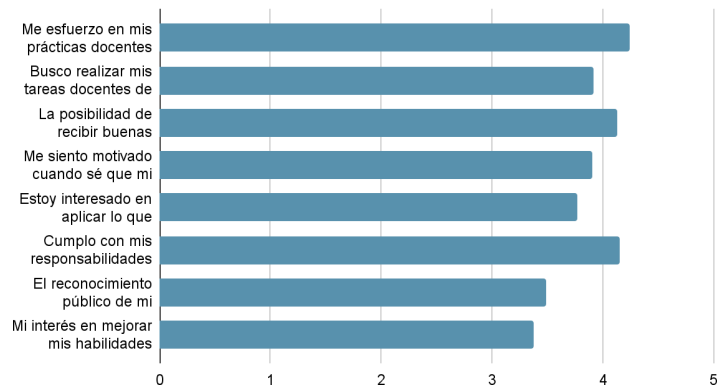


Fig. 2: Niveles promedio de motivación extrínseca por ítem.

En cuanto al Objetivo 3, orientado al interés académico, los promedios se encontraron entre 4.03 y 4.55, lo que evidenció un nivel alto de interés por aprender nuevas técnicas de enseñanza. La prueba de chi-cuadrado confirmó una relación significativa entre el interés académico y el rendimiento ($p < 0.001$). Entre los estudiantes con mayor interés (47.4% de la muestra), el 79.4% registró niveles altos de rendimiento académico.

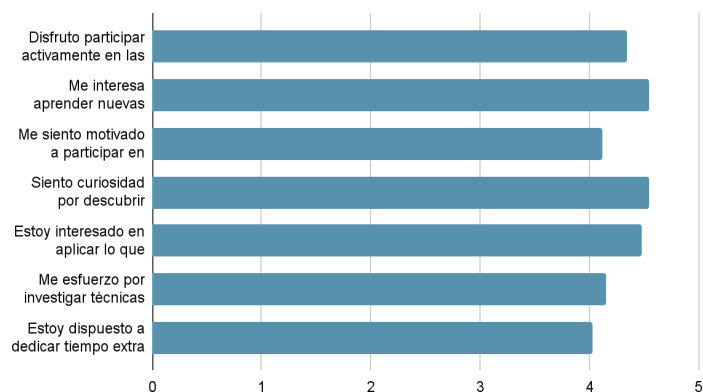


Fig. 3: Niveles promedio de interés académico por ítem.

Finalmente, para el Objetivo 4, que analizó la relación global entre motivación, interés y rendimiento, las pruebas inferenciales aplicadas mostraron asociaciones estadísticamente significativas: motivación intrínseca ($p < 0.001$), motivación extrínseca ($p = 0.004$) e interés académico ($p < 0.001$). Estos resultados permitieron rechazar la hipótesis nula de independencia y confirmar que los factores motivacionales se relacionan de manera significativa con el rendimiento académico durante las jornadas de práctica.

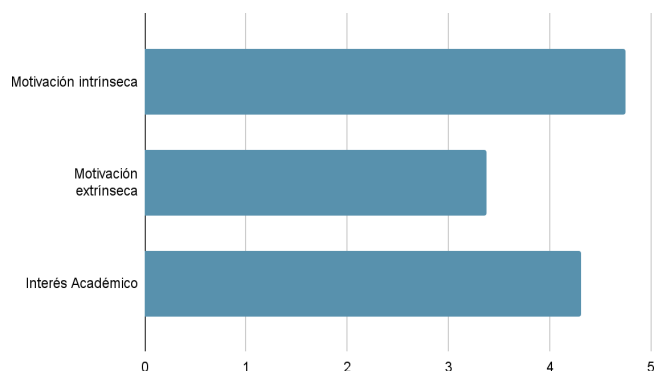


Fig. 4: Relación global entre motivación, interés y rendimiento.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran que la mayoría de los alumnos de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza presentan una relación significativa entre el interés académico y su rendimiento durante las jornadas de práctica. Asimismo, el interés académico, entendido desde la teoría expectativa–valor de Eccles y Wigfield (2001) contribuye a que los estudiantes atribuyan mayor significado a sus tareas, favoreciendo su compromiso y su rendimiento durante las intervenciones. Estos resultados guardan relación con el planteamiento de Cachón Zagalaz et al. (2022), quienes señalan que la satisfacción de necesidades psicológicas influye en la motivación de los futuros docentes, lo cual puede favorecer un mayor interés por las actividades formativas.

En el caso de la motivación intrínseca, los resultados arrojaron niveles altos en esta dimensión, con una media de 4.75 en relación con la escala de Likert utilizada. Esto puede explicarse con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que plantea que cuando los alumnos experimentan competencia, autonomía y apoyo, la motivación intrínseca aumenta. En el contexto de las jornadas de práctica docente, se puede identificar el fortalecimiento de la motivación cuando los alumnos reciben retroalimentación asertiva, logran los objetivos de sus intervenciones con éxito y cuentan con el acompañamiento y asesoría de sus maestros tutores, lo que contribuye a mejoras en su desempeño académico.

En cuanto a la motivación extrínseca, los resultados indican que la dimensión se encuentra en un nivel moderado, con una media de 3.38, en relación con la escala de Likert utilizada. De acuerdo con lo reportado por los alumnos durante sus intervenciones docentes, mostraron una tendencia a necesitar reconocimiento de sus maestros. En cuanto a recibir buenas calificaciones, cerca de una tercera parte de los alumnos encuestados refirieron que necesitaban una calificación alta para mejorar su práctica. Del aspecto referente al reconocimiento público del desempeño, sólo el 18.7% de los encuestados indicó estar totalmente de acuerdo. Esto tiene sentido, ya que desde la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), las motivaciones extrínsecas suelen ser menos duraderas en comparación a las motivaciones intrínsecas. Lora Loza (2020) reporta resultados similares en su estudio, donde encontró que la motivación extrínseca influye en el rendimiento académico, pero no supera la influencia de la motivación intrínseca.

Los resultados globales mostraron que la relación entre la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, el interés académico y el rendimiento durante las jornadas de práctica es significativa. Las pruebas de chi-cuadrada confirmaron que las asociaciones entre las tres dimensiones son robustas ($p < .001$ en motivación intrínseca e interés académico; $p = .004$ en motivación extrínseca) lo que demuestra que el rendimiento académico de los normalistas se vincula con los factores motivacionales analizados. Estos resultados concuerdan con el estudio de Erazo Buenaño et al. (2024) que menciona que “a medida que los niveles de motivación intrínseca aumentan, el desempeño académico también tiende a mejorar” (p. 12). De forma similar, Velásquez Álava et al. (2025) señalan que sus resultados confirman “que la motivación es fundamental para fortalecer la calidad de la formación profesional” (p.2355). Del mismo modo, Cachón Zagalaz et al. (2022) en su estudio sobre las necesidades psicológicas básicas, concluyen que un docente en formación con mayores niveles de motivación incrementa su disposición para involucrarse y mejorar su práctica.

En términos generales, los resultados permiten comprender que la motivación y el interés académico se relacionan con el rendimiento académico de los normalistas. Estos hallazgos son relevantes para las instituciones formadoras de docentes, ya que establecen la necesidad de diseñar acompañamiento que motive intrínsecamente a los alumnos durante los preparativos previos a las jornadas de práctica con la finalidad de obtener el mejor desempeño y aumentar la calidad de las intervenciones.

Tabla 1: Prueba de chi-cuadrada entre motivación intrínseca y rendimiento académico

Estadístico	Valor	gl	p
Chi-cuadrada de Pearson	43.910	4	< .001
Razón de verosimilitud	45.709	4	< .001
Asociación lineal por lineal	36.380	1	< .001
N de casos válidos	116	-	-

Nota. La prueba Chi-cuadrada mostró una asociación significativa entre las variables analizadas.

Tabla 2: Prueba de chi-cuadrada entre motivación extrínseca y rendimiento académico

Estadístico	Valor	gl	p
Chi-cuadrada de Pearson	15.216	4	< .004
Razón de verosimilitud	15.122	4	< .004
Asociación lineal por lineal	8.754	1	< .003
N de casos válidos	116	-	-

Nota. La prueba Chi-cuadrada mostró una asociación significativa entre las variables analizadas.

Tabla 3: Prueba de chi-cuadrada entre interés académico y rendimiento académico.

Estadístico	Valor	gl	p
Chi-cuadrada de Pearson	24.673	4	< .001
Razón de verosimilitud	25.738	4	< .001
Asociación lineal por lineal	20.835	1	< .001
N de casos válidos	116	-	-

Nota. La prueba Chi-cuadrada mostró una asociación significativa entre las variables analizadas.

CONCLUSIÓN

El análisis realizado demuestra que el impacto de la motivación intrínseca, extrínseca y el interés de los estudiantes está estrechamente relacionado con su rendimiento académico durante las jornadas de práctica. Los hallazgos confirman que los alumnos con mayor motivación intrínseca buscarán mejorar sus técnicas de enseñanza, así como aumentar la participación en actividades docentes con la intención de adquirir las competencias necesarias para su crecimiento profesional.

Para las instituciones formadoras de docentes, el estudio aporta evidencia de que la motivación intrínseca destacó como una dimensión relevante en el desarrollo profesional de los normalistas, haciendo énfasis en que los alumnos con mayor satisfacción personal por la docencia tienden a mejorar sus resultados en cuanto al rendimiento académico en sus jornadas de práctica. En contraste, la motivación extrínseca demostró ser solo un complemento, pero no un elemento determinante para el rendimiento en las jornadas de práctica. Aun así, se sugiere a las instituciones implementar incentivos externos como evaluaciones o reconocimiento institucional posteriores a las jornadas de práctica con el fin de fomentar el compromiso y la participación asertiva en las intervenciones.

Aunque los resultados aportan evidencia clara sobre la sólida relación de la motivación, el interés y el rendimiento, el estudio presenta una limitación al ser exclusivamente cuantitativo. Partiendo de esto, se abre la posibilidad de diseñar nuevas investigaciones que sean de tipo mixto, donde además se evalúe el rendimiento mientras se llevan a cabo las intervenciones docentes. Asimismo, sería pertinente llevar a cabo una comparación entre las cuatro licenciaturas que oferta la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, incluso a mayor escala, contemplando a las demás escuelas normales del estado de Baja California, con la finalidad de profundizar en el estudio del fenómeno. En conclusión, basados en los hallazgos se sugiere brindar acompañamiento y atención desde los semestres iniciales para fortalecer la motivación y el interés desde las primeras intervenciones docentes.

REFERENCIAS

- Cachón Zagalaz, J., San Pedro Veledo, M. B., Lara Sánchez, A., Zagalaz Sánchez, M. L., & González González de Mesa, C. (2022). ¿Puedo ser profesor sin motivación para enseñar? Adaptación de la escala de necesidades psicológicas básicas a futuros docentes. *Educación XXI*, 25(2), 89-105. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30442>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Delgado-García, M., & Toscano Cruz, M. de la O. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 109–130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372>
- Erazo Buenaño, J. S., Villacís Salazar, K. G., & Linares Terán, I. Y. (2024). Análisis de la relación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ciencia y Descubrimiento*, 2(3). <https://doi.org/10.70577/0p402r42RCD>
- Franco López, J. A., (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- García Garduño, J. M., & Organista Sandoval, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 0.
- Leaper, C. (2011). More Similarities than Differences in contemporary Theories of social development?: A plea for theory bridging. *Advances in Child Development and Behavior.*, 40, 337-378. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386491-8.00009-8>
- Lora Loza, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes. Universidad Cesar Vallejo 2017. *Horizonte Médico*, 20(1), 37-44. <http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06>.
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Mero Espinoza, R. B. . (2023). La motivación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje . *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(6), 357–368. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.861>
- Olmedo Rodríguez, Esteban Patricio, Pardo Rojas, Segundo, Camacho Castillo, Blanca Del Rosario, Cueva Briceño, María Yesenia, Pacheco Calva, María del Carmen, Camacho González, Matilde del Rosario, Camacho González, Dolores Mercedes, & Gaona Toledo, Sandra María. (2025). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. *Revista InveCom*, 5(1), e501061. Epub 05 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11491705>
- Revelli Galarza, J.A.; et al. Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado de alumnado. *Reidocrea*, 2: 54-62 (2013).DOI: 10.30827/Digibug.27621
- Rubio Moreno, M., Castro López, G., Quijano Sotomayor, R., & Zepeda Ontiveros, R. E. . (2021). Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de pandemia: Effects of academic motivation in Primary Teacher undergraduates from the Teacher's College of Sinaloa. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 3(1), 68–93. <https://doi.org/10.46990/relep.2021.3.1.191>
- Sanhueza Mansilla, Claudio, Campos Lara, Michelle, & Luksic Ziliani, Teresita. (2023). Impacto Emocional de Incidentes Críticos vividos en el Contexto de Prácticas de la Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educativa*, 62(4), 28-54. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1368>
- Valenzuela, Jorge, Muñoz Valenzuela, Carla, Silva-Peña, Ilich, Gómez Nocetti, Viviana, & Precht Gandarillas, Andrea. (2015). School motivation: Keys to future teachers' motivational training. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Velásquez Álava, W. L., Vela Calderón, W. R., Laz Zamora, J. V., Sisalema Vera, C. M., & López Vera, R. V. (2025). La Motivación en la Formación Profesional de los Estudiantes en la Formación Académica Profesional. *Veritas Revista multidisciplinar*, 6(1), 2335-2362. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.526>