REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 2
Abril - Junio 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2
abril- junio 2025

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 2, abril-junio 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: https://www.omniscens.com, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2025.

CONTENIDO

Título	Autor	Páginas
Mensaje editorial		
Procrastinación en la educación superior y desafíos los estudiantes de veterinaria	Fabiola Lydie Rochin Berumen	1-20
Videos cortos de simulación en "TikTok" para mejorar las habilidades de expresión oral del idioma Inglés	Sharon Tatiana Moreira-Ganchozo, Haydée Ramírez-Lozada	21-46
Factores asociados al embarazo adolescente en una institución educativa: Un estudio descriptivo	José Alfredo Corrales Lozano, Margarita Rajkovic Rodríguez, Ruth Conde Lozano, María Solano Huaraca, Esai Leiva Plasencia	47-73
Estrategia didáctico-lúdica para fomentar la motivación por el aprendizaje del inglés en estudiantes del subnivel elemental de la ciudad de Esmeraldas	Carla Stefanie Montesdeoca-Ortiz, Haydeé Ramírez-Lozada	74-104
Factores relacionados con el bajo interés por la lectura en estudiantes de educación básica en una Unidad Educativa de Esmeraldas	Ingri Gisella Godoy-García, Haydeé Ramírez-Lozada	105-128
Estrategia didáctica para la animación a la lectura en estudiantes de quinto año de básica en una escuela rural	Stefanne Licette Yela-Cortez, Haydeé Ramírez-Lozada	129-154
Deconstruyendo meta-narrativas educativas: una propuesta disruptiva desde la equidad y la resiliencia digital	Lay Aracely Rodriguez Hernandez	155-180
La inteligencia artificial como recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Miguel Ángel Miguez Gordillo	181-196
Habilidades digitales y el empoderamiento femenino: análisis del impacto en la sostenibilidad empresarial de América Latina	Elsa D. Hernández García	197-207
Integración de saberes ancestrales en el desarrollo de tecnologías sostenibles: estrategias participativas y su impacto en comunidades rurales	Arnulfo Borges Huanca, Jenny Zárate Vargas, Roberto Vladimir Coca Flores, Rosario Osorio Zamora	208-224
La relación entre la identidad y el acento en los estudiantes de inglés como lengua extranjera	Valeria Paola Toro Reina, Rebeca Naranjo Corría	225-252
La dicotomía de lo urbano/rural vista desde la filosofía del límite. Apuntes conceptuales	Dante Eleazar Peña Saucedo	253-267
Fracturas expuestas: revisión bibliográfica y manejo terapéutico actualizado	Álvaro Sebastián Reyes Erazo, Jorely Estefania Arrobo Herrera, Jonathan Israel Anrango Ortíz, Andrea Stefany Sani Ausay	268-280
Estrategias de aculturación en mujeres venezolanas en Ecuador: Una aproximación cualitativa	Diana Carolina Montero-Medina, Gisela Isabel Delfino	281-304
Análisis de las actitudes docentes frente a los procesos de inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la parroquia 5 de Agosto de la provincial Esmeraldas-Ecuador	Alexandra Katherine Angulo-Ferrin, Leonardo Daniel Valarezo Quinde	305-340

Educación basada en competencias vs. tradicional: un análisis en la formación cívica y ética de secundaria	Luis Angel Cuecuecha Sánchez, Nora Estela Valenzuela Sandoval	341-371
Valoración del baño de temazcal en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz como un atractivo turístico desde el agente social	Diana Aracely Hernández Gerónimo	372-396
Análisis de la implementación del componente de determinantes de la salud en el programa de tuberculosis: un estudio de caso en el primer nivel de atención de Lima Centro (2020-2023)	Alicia Lucia Ludeña Leon	397-423
Transformando aulas: prácticas pedagógicas para necesidades educativas especiales, NEE	Angelica Sofía Marchena Vargas	424-440
Plan de autoprotección contra emergencia y contingencia en industrias	José Manuel Caicedo Vivero, José Ramon López Vera, Dayana Valentina Ochoa Mejía, Gema Patricia Vivero García	441-465
Las conclusiones de una investigación mixta de corte longitudinal: hacia un método en la elaboración de tablas de exhibiciones conjuntas	Dr. Antonio Hernández Chávez	466-491
La concepción docente: un bosquejo de las relaciones pedagógicas del docente investigador frente al acto de educar	Marco Antonio Constantino Aguilar	492-518
El juego cooperativo, estrategia pedagógica para fortalecer el clima escolar: una revisión teórica	Edith Yojana González Rojas, Juan Javier Calle Diaz	519-546
Autoría mediata por control de la voluntad en aparatos organizados de poder y su aplicación en el derecho penal peruano	Sandra Edith Clavo Barreda	547-565
Transformación del aprendizaje inclusivo a través de gamificación y tecnologías digitales	Delia Consuegra de Sucre, María Mitre Vásquez, Antonio Jose Sucre Medina	566-578
Rehabilitación kinésica post quirúrgico de ligamento cruzado anterior en deportistas de 20 a 25 años de edad	Dra. Miguela Beatríz Larroza Villalba, Gumercinda Cáceres Gonzales, Lic. Anabella Mónica Retamozo Blaires, Dra. Daisy Antonella Chaparro, MSc. Bettina López	579-603
Impacto potencial del paternalismo libertario en la toma de decisiones empresariales: una perspectiva cognitiva	Verónica Romero, Carlyla Ramos Dearcos, Car-Emyr Suescum Coelho	604-639
Docencia inteligente: uso de la inteligencia artificial y tecnología para el desarrollo del proceso cognitivo en las nuevas generaciones	Griselda Edith Salas Delgado	640-656
Relación entre el patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural en el Centro Histórico de Cusco	Edwin Zárate Tapia	657-673
La importancia del uso de la tecnología como herramienta en el ejercicio profesional en trabajo social. Un estudio de caso	Liliana Quintero Cota	674-693
La implementación de metodologías emergentes en el proceso didáctico en la educación superior para el desarrollo de competencias técnicas	Pablo Fernando Aguilar Cango, Jessica Belén Carrillo Pacheco, Mónica Elizabeth Barba Zapata, Galo Enrique Nieto Ceferino, María José Arias Ceferino	694-713
Formalismo simbólico en la cadena perpetua y afectación a la libertad personal: un análisis desde la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Peruano	Marco Antonio García Sánchez	714-735
Revisión y reflexión sobre la caracterización del programa todos a aprender (PTA) en las instituciones educativas	Wilson Ferney Mejía Muñoz	736-766

colombianas del entorno rural		
Alpha Braille: Diseño de dispositivo electrónico autónomo para la enseñanza aprendizaje de Braille en ANVIZSUC	Gabriel Mateo Campo Guerrero, José Antonio Vera Montes, Galo Patricio Hurtado Crespo	767-782
Entre el presente y el pasado de Guinea-Bisáu en la película Los ojos azules de Yonta – 1992, de Flora Gomes	Simão Tamba Quadé	783-800
La influencia de las metodologías activas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato fiscal	Karen Johanna Rodríguez Flores	801-817
Manifestación del derecho penal del enemigo en los delitos de tráfico ilícito de drogas en el contexto social peruano	Amador Antonio Vilca Gonzales, Mardux Huahuasoncco Caballero	818-845
Resiliencia de los sistemas agroecológicos frente al cambio climático en la Comunidad de San Francisco de Cruz Loma, parroquia de Lloa, provincia de Pichincha	Milton Rodolfo Mendoza Bravo	846-881
Un nuevo modelo para fortalecer competencias interculturales en la educación: interacción entre mentalidad de crecimiento y mentalidad global	Elsa D. Hernández García	882-895
Aplicación de estrategias metodológicas basado en el enfoque de la conectividad de la formación militar de la FAE	César Julio Quinga Suárez	896-912
Validación del uso de MBlock en el aprendizaje de robótica en contextos educativos vulnerables a través de niveles de madurez tecnológica	Angel Isaac Simbaña Gallardo, Mercedes Elizabeth Vargas Moreno, Fabricio Manuel Tipantocta Pillajo, Gabriela Fernanda Yépez Posso	913-933
Inconstitucionalidad de la Ley N.º 32330: reducción de la edad penal y vulneración de derechos fundamentales en Perú. Una revisión sistemática	Rene Huamani Huaman, Glines Milagros Coila Aguirre	934-958
Mecanismos de participación y redes sociales: herramientas para una gobernanza colaborativa eficaz en las empresas	Karla Alejandra Dunn Diaz (Traductor/a)	959-983
Barreras institucionales y culturales en la articulación universidad-empresa: perspectivas desde las IES colombianas	Julio César León Luquez	984-1002
Biodigestores como recurso didáctico para fomentar el aprendizaje de la gestión ambiental de residuos orgánicos en la Unidad Educativa San Carlos, Ecuador	Roberto Johan Barragan Monrroy, Katherine Domenica Malave Quila, Carla Maria Sabando Cedeño, Jesus Alicia Monrroy Arellano, Doris Ivonne Vergara Monrroy	1003-1025
Análisis de pérdidas eléctricas en máquinas-herramientas mediante la aplicación de mantenimiento predictivo de termografía	Isaac Simbaña, Ing. Walter Intriago, M.Sc., Ing. Cristian Guilcaso, M.Sc., Ing. David Saquinga	1026-1050
Impacto del acompañamiento psicopedagógico en la retención escolar en zonas rurales del Ecuador	Katherine Margarita Vinueza Freire, Miryan Katherine Morocho Choca, Shirley Estela Tomalá Lavayen, Mayra Karina Rivera Gárate, Yolanda Mercedes Pulgarín Izquierdo	1051-1067
Acompañamiento educativo y autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve en instituciones fiscales del Ecuador	Karen Johanna Rodríguez Flores, Julio Amador Merchán Buri, Marianela Patricia Zabala Oñate, Miriam Beatriz Fernandez Villegas, Mayra Karina Rivera Gárate	1068-1085

Motivación para la ejercitación y estilo de vida en estudiantes del deporte curricular Universitario	Jesús Enrique Mungarro Matus, Daniel Edgardo Espinoza Guzmán, Bianca Torres Pro, Carmen Daniela Ulloa Rojas	1086-1109
Manejo de la vía aérea en pacientes con deterioro neurológico agudo: revisión narrativa de estrategias clínicas en emergencias	Andrea Marcela Jadán Cumbe, Ana Belen Cedeño Nuñez, Luis David Calle Tello, Carlos Miguel Carrion Cordova, José Francisco Miranda Bajaña	1110-1135
Efectividad de una intervención educativa en el reporte de eventos relacionados con el uso de medicamentos en una IPS de Bogotá en el año 2024.	Leidy Carolina Amaya Talero, Aanh Eduardo Dimate Garcia	1136-1150
Innovación y DUA en la formación de líderes inclusivos: integración de contabilidad, emprendimiento y lenguaje	Tanye Alejandra Barrera Miranda, Rosa Angélica Arteaga Zambrano, Jorge Emilio Valdez Rodríguez, Jenny Elizabeth Rodríguez Morán, Alex Antonio Lucas Salazar	1151-1172
Realismo y representación de las teorías científicas en Física	Carlos Rodriguez-Benites, Lincoln Chiguala Contreras, Susanita Lizeth Moreno Cavero	1173-1188
Necesidad de tipificar la falta por afectación psicológica en el código penal peruano	Nelva Micarelli Araujo Montes	1189-1214
Aprendizaje cooperativo y habilidades socioemocionales: una mirada desde la pedagogía del cuidado	Joselyn Fernanda García Santos, Sergio Xavier Moreira López, Richard Oswaldo Bravo Loaiza, Kenia Sabrina Naula López, Djoselyn Gerardine Vinueza Freire	1215-1235
Efectos en cavidad oral ocasionados por interacción medicamentosa entre AINEs y Bifosfonatos	Viviana Judith Tutasig Arias, Julio Cesar Tisalema Panimboza, Dennys Fernando Orozco Zavala, Yuliana Doménica Guevara Jaramillo, José Luis Chávez Mejía	1236-1253
Abordaje sobre la enseñanza de los saberes humanistas enfatizando los valores para el logro de una pedagogía significativa y humana en media general	Rosa Josefina Fontalba de Sabariego	1254-1272
Contexto de estilo de vida del adulto mayor, que residen en el Hogar de Ancianos Monseñor Emilio Sosa Gaona, de la ciudad de Concepción, durante un semestre del año 2019, julio a diciembre.	Diosnel Jara Del Padre, Richard Damian Fariña Ortega, Ruth Noemi Alfaro Cano, Daisy Antonella Chaparro Santacruz	1273-1310
Implícitos epistemológicos en la construcción de la realidad empresarial desde la gerencia evaluativa	Valentino Raffaele Crocetta Yanuario	1311-1326
La conciliación judicial: un mecanismo eficaz para concluir un proceso de faltas	Nelva Micarelli Araujo Montes	1327-1345
El Podcast: un recurso didáctico para reforzar las competencias comunicativas en escritura y oralidad	Nicolás Javier Gutiérrez Flórez	1346-1370
Análisis de la problemática derivada de los procesos de gentrificación y su impacto en el patrimonio histórico de la Ciudad de Pasto	Carolina Ceron	1371-1392
Cultura organizacional como motor de innovación social: evidencia empírica desde el Caribe Colombiano	Javier Alfonso Mendoza Betin	1393-1420

Mensaje editorial.

Este Volumen 2, Número 2, abril a junio, 2025 de la Revista, marca la continuación de un crecimiento sólido, estamos agradecidos con los investigadores, quienes como autores contribuyen al conocimiento, a la ciencia y a la verdad, de igual manera estamos muy contentos con el trabajo de todo nuestro equipo editorial.

Este número refuerza el enfoque multidisciplinar, que, con bases científicas, con teorías firmes confirman el origen, el desarrollo del conocimiento. En esta edición se han publicado artículos de diversas áreas que el lector podrá disfrutar, compartir, dialogar con la comunidad académica; estamos seguros de que encontrarán profundidad, propuestas innovadoras para futuras investigaciones.

¡Hagamos ciencia!

Dr. Moisés Aké Uc

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/krtj6b84

PROCRASTINACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESAFÍOS DE LOS ESTUDIANTES DE VETERINARIA

PROCRASTINATION IN HIGHER EDUCATION AND CHALLENGES FOR VETERINARY STUDENTS

Fabiola Lydie Rochin Berumen

México

DOI: https://doi.org/10.71112/krtj6b84

Procrastinación en la educación superior y desafíos de los estudiantes de veterinaria

Procrastination in higher education and challenges for veterinary students

Fabiola Lydie Rochin Berumen

fabiolauaz@outlook.com

https://orcid.org/0000-0002-8676-7768

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

RESUMEN

Este estudio evalúa la procrastinación en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), analizando su impacto en el rendimiento académico y el bienestar emocional. Se aplicó una encuesta estructurada a 53 estudiantes, revelando que el 47% tiende a comenzar tareas tarde y el 66% experimenta ansiedad relacionada con su carga de trabajo, lo que contribuye a la procrastinación. Además, el 62% siente culpa por no iniciar sus tareas a tiempo, afectando su bienestar emocional. Aunque el 72% ha intentado establecer metas para reducir la procrastinación, solo el 49% utiliza técnicas efectivas de gestión del tiempo. Los resultados sugieren que la procrastinación impacta negativamente en el rendimiento académico y la salud mental, destacando la necesidad de implementar programas que enseñen habilidades de gestión del tiempo y fomenten un entorno de apoyo para los estudiantes.

Palabras clave: procrastinación, gestión del tiempo, bienestar emocional, rendimiento académico

DOI: https://doi.org/10.71112/krtj6b84

ABSTRACT

This study evaluates procrastination in first-year students of the Bachelor of Veterinary Medicine and Animal Science program at the Autonomous University of Zacatecas (UAZ), analyzing its impact on academic performance and emotional well-being. A structured survey was administered to 53 students, revealing that 47% tend to start assignments late and 66% experience anxiety related to their workload, which contributes to procrastination. Furthermore, 62% feel guilty for not starting their assignments on time, affecting their emotional well-being. Although 72% have attempted to set goals to reduce procrastination, only 49% use effective time management techniques. The findings suggest that procrastination negatively impacts academic performance and mental health, highlighting the need to implement programs that teach time management skills and foster a supportive environment for students.

Keywords: procrastination, time management, emotional well-being, academic performance

Recibido: 29 de marzo 2025 | Aceptado: 03 de abril 2025

INTRODUCCIÓN

La procrastinación es un fenómeno común entre los estudiantes de educación superior, caracterizado por el aplazamiento o la postergación de tareas y responsabilidades académicas.

Este comportamiento, que puede parecer trivial a simple vista, tiene implicaciones profundas en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. En un entorno académico cada vez más exigente, la procrastinación puede convertirse en un obstáculo significativo que limita no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo de competencias esenciales para el futuro laboral (Gómez et al., 2023). La procrastinación no es simplemente una cuestión de falta de disciplina; es un fenómeno complejo que refleja la interacción de múltiples factores

psicológicos, emocionales y sociales (Aspée y Herrera, 2021). Este comportamiento puede estar arraigado en la búsqueda de la perfección, en la gestión del tiempo y en la relación que los estudiantes establecen con su propio proceso de aprendizaje (Garzón y Flores, 2017). La forma en que los estudiantes perciben sus responsabilidades y su capacidad para gestionar el estrés y la ansiedad también juegan un papel crucial en la manifestación de la procrastinación.

En el contexto de la tutoría académica, es fundamental que los docentes y orientadores reconozcan la incidencia de la procrastinación en el aprendizaje escolar (Rojas, 2025). A través de espacios de reflexión y desarrollo personal, se pueden implementar estrategias que fomenten la autoeficacia y la gestión del tiempo, ayudando a los estudiantes a superar este comportamiento autolimitante. Además, es esencial promover un ambiente que valore el esfuerzo y el compromiso, contribuyendo así a la formación de una cultura académica que priorice el aprendizaje activo y el desarrollo integral de los estudiantes. Este material busca profundizar en la comprensión de la procrastinación, explorando su naturaleza y sus implicaciones en la vida académica y personal de los estudiantes. Al abordar la procrastinación con seriedad y reflexión, se puede contribuir al fortalecimiento de las competencias necesarias para el éxito académico y profesional en un mundo cada vez más competitivo, fomentando un aprendizaje significativo que trascienda las aulas y enriquezca la vida de los estudiantes en su totalidad (Reyes, 2020).

El término “procrastinación” proviene del latín, donde “pro” significa “adelante” y “crastinus” se traduce como “relativo al día siguiente”. Esta etimología nos sugiere que la procrastinación implica una acción de postergar el inicio o la finalización de tareas (Vega, 2025). Este comportamiento es común entre los seres humanos y puede surgir en diversos contextos, especialmente en situaciones donde las tareas resultan abrumadoras o desagradables (Calderon, et al., 2020). A menudo, las personas posponen el inicio de una actividad mientras se preparan mentalmente, generando diálogos internos o visualizando las

diferentes etapas del proceso. Esta preparación mental puede ser una forma de lidiar con la ansiedad asociada a la tarea (Sang, 2024).

La procrastinación se convierte en un problema cuando la postergación habitual afecta la productividad y el bienestar general. Además, en la sociedad actual, este fenómeno se ha vuelto más común, impactando el desarrollo personal y profesional de manera significativa, donde se manifiesta a través de excusas que justifican la falta de acción, lo que puede obstaculizar el progreso académico y laboral (García, 2024). Es esencial comprender la procrastinación no solo como un desafío individual, sino también como un reflejo de patrones culturales y sociales en los entornos educativo y laboral. Al abordar este comportamiento, se abre la puerta a la reflexión sobre la gestión del tiempo, la motivación y el desarrollo personal, lo que puede contribuir a mejorar el rendimiento y la calidad del aprendizaje (Acosta, 2024). La procrastinación es un fenómeno complejo que no se debe a un único factor, sino que resulta de la interacción de múltiples variables que pueden desencadenarla, aumentarla o mantenerla a lo largo del tiempo, entre los factores más relevantes que influyen en la procrastinación se encuentran la búsqueda de la perfección, el autoconcepto académico y la motivación (Baca y Ortega, 2024).

La búsqueda de la perfección puede llevar a los estudiantes a postergar tareas importantes, ya que el miedo a no cumplir con estándares elevados puede resultar abrumador. Este temor puede generar una parálisis que impide el inicio de la actividad, especialmente si el individuo siente que no está a la altura de las expectativas. Así, la procrastinación se convierte en un mecanismo de defensa ante la ansiedad que provoca la posibilidad de un desempeño insatisfactorio (Martinez, 2024). Para Vallejo (2024) el autoconcepto académico y la autoestima también juegan un papel crucial en la procrastinación, así como la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos en el ámbito académico influye en su disposición para enfrentar desafíos. Una mala gestión del tiempo puede no solo afectar el rendimiento académico, sino

también deteriorar el autoconcepto y, en última instancia, la salud emocional del estudiante, la relación entre el autoconcepto y el logro académico es bidireccional; un bajo rendimiento puede socavar la autoestima, lo que a su vez puede perpetuar la procrastinación (Alves et al., 2024).

Además, la ambigüedad en las recompensas o refuerzos asociados con la finalización de tareas puede incrementar la tendencia a procrastinar, cuando los estudiantes no tienen claridad sobre los beneficios que obtendrán al completar una actividad—ya sea autoconocimiento, desarrollo personal o recompensas externas—es más probable que pospongan su ejecución. Esta incertidumbre puede llevar a la dilación, ya que el individuo puede temer que el esfuerzo no valga la pena o que no sea capaz de cumplir con la tarea. En este contexto, la procrastinación se convierte en un fenómeno que no solo afecta el rendimiento académico, sino que también refleja una lucha interna con la autoeficacia y la gestión emocional. Abordar estos factores es fundamental para desarrollar estrategias efectivas que ayuden a los estudiantes a superar la procrastinación y alcanzar su máximo potencial académico y personal (Romero, 2024).

Para autores como Ochoa y Pacheco (2024) el comportamiento de procrastinación en los estudiantes universitarios se puede medir a través de un conjunto de variables motivacionales y cognitivas que afectan la planificación, ejecución y finalización de las actividades de estudio. La procrastinación académica está asociada con una baja autoeficacia para enfrentar con éxito las tareas propuestas, así como con una falta de autodisciplina y habilidades de gestión del tiempo. Esta tendencia a posponer el inicio del estudio puede generar problemas significativos, impidiendo que los estudiantes logren los objetivos académicos establecidos. Las consecuencias de la procrastinación son evidentes en el rendimiento académico. Los estudiantes que procrastinan suelen experimentar una disminución en la calidad de su trabajo y una reducción en su motivación hacia las tareas académicas (Salazar, 2022). Investigaciones han demostrado que, en comparación con aquellos que no

procrastinan, los estudiantes que posponen sus responsabilidades tienden a obtener resultados inferiores en exámenes y trabajos escritos.

Esta diferencia en el rendimiento puede atribuirse a la falta de preparación y a la presión de cumplir con plazos ajustados, lo que genera ansiedad y estrés (Tantalean et al., 2024). Los estudiantes con altos niveles de procrastinación a menudo muestran un interés reducido en las tareas asignadas; este patrón de comportamiento puede contribuir a un ciclo vicioso en el que la procrastinación se perpetúa, afectando no solo las calificaciones, sino también la percepción que los estudiantes tienen de su propia capacidad académica. La mayoría de los estudios empíricos han encontrado una correlación negativa entre la procrastinación y el rendimiento académico, indicando que aquellos que procrastinan tienden a recibir calificaciones más bajas (Guerra-Pino y Reivan-Ortiz, 2024). Dada la influencia que la procrastinación tiene en diversos procesos, como la disminución de la concentración, el déficit de atención y el bajo rendimiento académico, han surgido varias estrategias de intervención para combatir este comportamiento y promover un desarrollo acorde con las capacidades de los estudiantes.

Estas estrategias buscan abordar las causas subyacentes de la procrastinación y fomentar un enfoque más efectivo hacia el aprendizaje (Chaquinga y Rubio, 2023). Una de las intervenciones más comunes se basa en la psicología cognitiva, que se centra en trabajar en tres aspectos clave afectados por la procrastinación: las creencias irracionales y las normas disfuncionales, la baja autoeficacia y el autocontrol, así como el uso inadecuado del tiempo. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a identificar y modificar los patrones de pensamiento que contribuyen a su tendencia a procrastinar, permitiéndoles desarrollar una mentalidad más positiva y productiva.

Otra intervención proviene de la psicología humanista, que se enfoca en cómo las personas pueden convertirse en víctimas de su propio comportamiento compulsivo, similar a lo que ocurre con los estudiantes que procrastinan. Esta perspectiva sugiere que los estudiantes

deben asumir la responsabilidad de las consecuencias de sus acciones y reconocer cómo sus comportamientos afectan su rendimiento académico. Además, se trabaja en la efectividad de la gestión del tiempo aplicada a diversas actividades, ayudando a los estudiantes a planificar y organizar su trabajo de manera más eficiente (Sánchez et al., 2024). Algunas estrategias buscan reducir la evitación emocional, que se manifiesta en el comportamiento procrastinador.

La aversión a enfrentar situaciones emocionales, incluso las agradables, puede llevar a la postergación, lo que refleja una baja capacidad para afrontar desafíos y evitar tensiones innecesarias. Por lo tanto, es esencial desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes enfrentar sus emociones y situaciones desafiantes de manera más efectiva (Quispe y Montero, 2022). Nuevas estrategias de intervención establecen una conexión directa con la universidad a través de la formación docente en clínicas de aprendizaje y con el Servicio de Apoyo y Orientación Estudiantil, esto permite que los educadores brinden un mejor tratamiento a los estudiantes que presentan problemas de procrastinación, facilitando un entorno de apoyo que fomente el desarrollo personal y académico.

La procrastinación es un fenómeno que afecta significativamente a los estudiantes universitarios, impactando su rendimiento académico, bienestar emocional y salud mental, para tratar este comportamiento, es fundamental implementar estrategias de intervención educativa para prevenir la procrastinación (Furlan y Martinez, 2023). Estas intervenciones pueden dirigirse a dos componentes básicos: la automatización de la conducta de estudio y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Ramírez et al., 2020). Las intervenciones en la automatización de la conducta de estudio incluyen la ritualización del proceso de estudio, al establecer un contexto común y predecible antes de comenzar a estudiar, los estudiantes pueden mejorar su concentración, asimilar prioridades y aumentar su motivación. Por ejemplo, crear una rutina diaria que incluya un espacio específico para el estudio, horarios fijos y

técnicas de relajación puede ayudar a los estudiantes a realinear su conducta de estudio y minimizar la tendencia a procrastinar.

El desarrollo de habilidades metacognitivas es esencial para el control emocional y conductual. La conciencia metacognitiva permite a los estudiantes evaluar sus tareas, establecer prioridades y valorar los recursos que utilizan, como procedimiento para revelar los procesos internos y guiar el ajuste metacognitivo, se proponen diversas técnicas, una de ellas es el autoconocimiento, que implica llevar registros de información vinculada a parámetros cognitivos, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Además, el control de la atención se puede lograr a través de la fijación de metas concretas a corto plazo, que sirven como sistemas de comparación y control de la eficacia en el estudio. La relación entre la procrastinación y la ansiedad es un aspecto crucial a considerar. La procrastinación provoca altos niveles de ansiedad en los estudiantes, quienes anticipan consecuencias negativas por no completar tareas a tiempo. Este comportamiento de evitación está asociado con un aumento de la ansiedad antes, durante y después de realizar actividades. Cuando los estudiantes procrastinan, su estado emocional tiende a deteriorarse, creando un ciclo vicioso donde la procrastinación alimenta la ansiedad y viceversa. La teoría sugiere que los aspectos disociativos de los procesos emocionales explican la procrastinación, ya que gran parte de la actividad evasiva se debe a intentos fallidos de regular emociones negativas (Herrera, 2020).

Autores como Altamirano y Rodriguez (2021) en su investigación mencionan el impacto de la procrastinación se extiende a la salud mental de los estudiantes. Este fenómeno puede afectar todas las áreas de la vida de una persona, especialmente en el ámbito universitario, donde la vida académica tiene una relevancia especial. La procrastinación puede convertir la vida académica en una etapa difícil y estresante, donde las tareas y evaluaciones sufren las consecuencias de la postergación (Quispe y Montero, 2022). Las áreas cognitivas más afectadas incluyen la inteligencia emocional, lo que puede llevar a un deterioro significativo de

la salud mental. Por lo tanto, es necesario buscar diferentes formas de intervención, que se han analizado anteriormente, para proporcionar una serie de estrategias efectivas tanto para la prevención como para la intervención de este comportamiento. El papel de la motivación en la prevención de la procrastinación es otro factor clave, para evitar que los estudiantes mantengan el hábito de realizar trabajos bajo presión, es imprescindible motivarlos a finalizar sus tareas en el tiempo planificado, antes de que aparezca la ansiedad debida a la presión temporal.

La motivación del alumno es un factor significativo e influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo tanto en la elección de los aprendizajes como en los resultados obtenidos. En este sentido, es necesario que el docente cree un clima de aula que evite situaciones que generen ansiedad o desmotivación, fomentando aspectos como el trabajo y estudio diario. El docente debe ser un modelo a seguir con su comportamiento, promoviendo entre sus alumnos estrategias cognitivas y metacognitivas para planificar, evaluar y controlar su propio aprendizaje (Lucena, 2021). Esto implica involucrar a los estudiantes de forma activa, permitiéndoles tomar conciencia del porqué y el para qué de aprender, lo que les ayudará a alcanzar mayor autonomía y responsabilidad en la consecución de sus metas. Además, es esencial que el profesor comprenda los factores que influyen en sus estudiantes y realice cambios pertinentes en su metodología, considerando la actividad del estudiante, el sentido de utilidad e importancia de las tareas y el desarrollo específico de capacidades en torno a la forma de aprendizaje.

La influencia de la tecnología en los patrones de procrastinación también es un aspecto que merece atención, la disponibilidad constante de dispositivos digitales puede llevar a los estudiantes a distraerse fácilmente, interrumpiendo su flujo de trabajo y contribuyendo a la procrastinación. Las redes sociales y otras plataformas en línea pueden desviar la atención de las tareas académicas, lo que resulta en una disminución de la productividad y un aumento del

estrés (Moreno, 2025). La procrastinación también se manifiesta como un fenómeno cultural y social, durante el periodo universitario, muchos estudiantes posponen el estudio hasta el último momento, influenciados por expectativas sociales y académicas que dictan las metas que deben perseguir, la presión por obtener buenos resultados y cumplir con un calendario académico riguroso puede fomentar la procrastinación, ya que los estudiantes se sienten abrumados por las demandas.

La sociedad, como miembro activo y pasivo, socializa a los individuos en cuanto a las metas consideradas apropiadas y expresa expectativas que pueden influir en la toma de decisiones de los estudiantes (Hidalgo-Fuentes et al., 2021). La investigación empírica sobre la procrastinación en estudiantes de educación superior ha crecido en los últimos años, enfocándose en describir y comprender las razones detrás de este comportamiento, los estudios han explorado la relación entre la procrastinación y variables como la motivación, el estrés, la evitación de tareas y el rendimiento académico. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones provienen de varios países de Latinoamérica, lo que refleja una tradición en psicología educativa que busca explorar las dinámicas de la procrastinación en el contexto académico (Mejia et al., 2023).

Las metodologías de investigación en procrastinación han evolucionado, incorporando tanto enfoques cuantitativos como cualitativos. Mientras que los enfoques cuantitativos han sido predominantes, los enfoques cualitativos han comenzado a ofrecer una comprensión más profunda de las experiencias individuales de los estudiantes. La investigación narrativa, por ejemplo, permite recopilar historias de vida que revelan significados y patrones en el comportamiento procrastinador (Vázquez, 2021).

DOI: https://doi.org/10.71112/krtj6b84

METODOLOGÍA

El presente estudio se llevó a cabo con el objetivo de evaluar comportamientos y actitudes de la procrastinación en los estudiantes de primer año de la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se adoptó un diseño descriptivo y transversal, utilizando una encuesta estructurada de elaboración propia basada en una escala de Likert para medir las actitudes y comportamientos relacionados con la procrastinación en el contexto académico.

La población objetivo del estudio consistió en 117 alumnos de primer año pertenecientes a los grupos A, C y D. Para garantizar la representatividad y minimizar sesgos, se seleccionó una muestra aleatoria de 53 estudiantes. La selección aleatoria se realizó para asegurar la validez de los resultados y reflejar de manera adecuada las opiniones de los diferentes grupos. Se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para evaluar la procrastinación, el cual se dividió en cuatro secciones: Hábitos de Estudio, Gestión del Tiempo, Motivación y Emociones, y Estrategias de Superación. Cada sección contenía cinco afirmaciones, y los participantes debieron indicar su nivel de acuerdo con cada afirmación utilizando una escala de Likert que abarcaba respuestas de Muy de acuerdo, De acuerdo, Neutral, En desacuerdo, Muy en desacuerdo.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio y se les invitó a participar de manera voluntaria, garantizando la confidencialidad de sus respuestas. La encuesta fue administrada de manera online utilizando la plataforma Google Forms, permitiendo a los estudiantes completar el cuestionario en un entorno cómodo y accesible. Durante este proceso, se brindó asistencia para resolver cualquier duda que pudieran tener sobre las preguntas.

Los datos recopilados fueron almacenados de manera anónima para proteger la privacidad de los participantes, para el análisis de los datos, se empleó la técnica de estadística

descriptiva, para resumir las respuestas, mostrando los porcentajes correspondientes para cada opción. Además, se eligieron las diferentes secciones con el fin de identificar patrones en los hábitos de procrastinación y su relación con la gestión del tiempo, la motivación y las emociones de los estudiantes.

Este enfoque metodológico permitió obtener una comprensión más profunda de la procrastinación en el contexto académico, así como identificar áreas en las que se pueden implementar intervenciones efectivas para mejorar los hábitos de estudio de los estudiantes.

RESULTADOS

Los **hábitos de estudio** se refieren a las prácticas y rutinas que los estudiantes adoptan para organizar su tiempo y esfuerzo en el aprendizaje, lo que influye en la eficacia del estudio y en el rendimiento académico, en este contexto, un 47% de los estudiantes reconocen que a menudo comienzan sus tareas académicas más tarde de lo planeado, lo que indica una tendencia hacia la procrastinación. Además, un 64% de los encuestados no prefieren realizar sus tareas en el último momento, lo que indica que la procrastinación no es una práctica habitual entre ellos, esto refleja una desconexión entre la intención y la acción. Un 42% de los estudiantes siente que su motivación aumenta a medida que se acerca la fecha de entrega, lo que puede contribuir a la procrastinación. Por otro lado, un 34% tiende a evitar tareas que consideran difíciles o aburridas, lo que puede ser un factor que contribuya a este comportamiento, un 56% de los estudiantes se distraen con actividades no académicas cuando tienen tareas pendientes, lo que puede afectar su rendimiento académico.

La **gestión del tiempo** implica planificar y organizar cómo se distribuye el tiempo entre diversas actividades, siendo esencial para maximizar la productividad y cumplir con las responsabilidades académicas. En este sentido, un 38% de los estudiantes siente que tiene dificultades para planificar su tiempo de estudio de manera efectiva. Además, un 41% de los

encuestados considera que tiene un control limitado sobre su tiempo de estudio, lo que podría contribuir a la procrastinación, la mayoría de los estudiantes (57%) no siente que sus actividades extracurriculares interfieran con sus responsabilidades académicas. Sin embargo, un 66% de los estudiantes experimenta ansiedad relacionada con la carga de trabajo, lo que puede llevar a la procrastinación.

La **motivación y las emociones** juegan un papel crucial en el aprendizaje, ya que influyen en la disposición de los estudiantes para participar en tareas académicas y en su bienestar general. En este contexto, un 62% de los estudiantes siente culpa por no haber comenzado sus tareas a tiempo, lo que puede afectar su bienestar emocional. Asimismo, un 41% reconoce que sus hábitos de procrastinación impactan negativamente en su bienestar emocional, un 51% de los encuestados siente que la procrastinación contribuye a su estrés y ansiedad, y otro 51% se siente desmotivado para estudiar, incluso cuando tiene tareas importantes.

Las **estrategias de superación** son métodos y enfoques que los estudiantes pueden adoptar para mejorar sus hábitos de estudio y gestionar la procrastinación, buscando así optimizar su rendimiento académico. En este aspecto, un 72% de los estudiantes ha intentado establecer metas específicas para reducir su procrastinación, lo que indica una conciencia sobre el problema. Sin embargo, solo un 49% utiliza técnicas de gestión del tiempo, lo que sugiere que hay un margen considerable de estudiantes que no lo hace. Además, un 51% de los encuestados no busca apoyo de compañeros o docentes cuando siente que está procrastinando, lo que podría limitar sus esfuerzos para combatir este comportamiento. En cuanto a los resultados, un 57% de los estudiantes ha notado mejoras en su rendimiento académico al abordar la procrastinación, y un 68% muestra disposición para adoptar nuevas estrategias que mejoren sus hábitos de estudio.

DOI: https://doi.org/10.71112/krtj6b84

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio sobre los hábitos de estudio y la procrastinación entre estudiantes universitarios ofrecen una perspectiva enriquecedora que se alinea con la literatura contemporánea en el campo. La alta prevalencia de la procrastinación, observada en un porcentaje significativo de los encuestados, resalta un fenómeno ampliamente documentado que afecta a muchos estudiantes. Este comportamiento se ha vinculado con altos niveles de ansiedad y estrés, lo que plantea preocupaciones sobre su impacto en el bienestar emocional y el rendimiento académico (Otero-Potosi et al., 2023).

Un aspecto crucial que emerge de los datos es la relación entre la presión del tiempo y la motivación, muchos estudiantes informan que su motivación se intensifica a medida que se acerca la fecha de entrega, sugiriendo un “efecto de urgencia” que, aunque puede parecer beneficioso a corto plazo, podría conducir a un trabajo apresurado y de menor calidad. Este fenómeno ha sido abordado por investigadores como Rosales y Espín (2023), señalan que la procrastinación puede ser un mecanismo de afrontamiento que, si bien proporciona alivio temporal, a menudo resulta en un aumento del estrés y la insatisfacción.

La dificultad en la planificación del tiempo de estudio se presenta como un desafío significativo. La falta de habilidades de gestión del tiempo es un factor que ha sido identificado en múltiples estudios como determinante en la procrastinación autores como (Fuentes et al., 2019) destaca que esta carencia puede contribuir a que los estudiantes se sientan abrumados por sus responsabilidades académicas, perpetuando un ciclo de inacción y estrés que limita su capacidad para cumplir con sus objetivos.

A pesar de estos obstáculos, es alentador observar que una mayoría significativa de los estudiantes ha tomado la iniciativa de establecer metas específicas para combatir la procrastinación. Este esfuerzo refleja una creciente conciencia sobre la necesidad de adoptar estrategias efectivas. Sin embargo, la limitada utilización de técnicas de gestión del tiempo y la

reticencia a buscar apoyo de compañeros o docentes sugieren que aún queda un amplio margen para promover una cultura de colaboración y apoyo en el entorno académico. La investigación reciente de Enriquez (2023) respalda la idea de que el apoyo social puede ser un factor protector contra la procrastinación, lo que subraya la importancia de fomentar redes de apoyo entre estudiantes.

Además, es relevante considerar el trabajo de autores como García et al. (2023), que destacan cómo la procrastinación no solo afecta el rendimiento académico, sino que también tiene implicaciones significativas para la salud mental de los estudiantes. La percepción de que abordar la procrastinación ha llevado a mejoras en el rendimiento académico resalta la efectividad potencial de las intervenciones estratégicas. Este hallazgo sugiere que, al implementar programas que enseñen habilidades de estudio y gestión del tiempo, las instituciones educativas pueden no solo mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, sino también contribuir a su bienestar emocional.

CONCLUSIONES

La investigación sobre la procrastinación en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UAZ ha puesto de manifiesto que este comportamiento es un fenómeno común que impacta de manera significativa tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional de los estudiantes. Los hallazgos indican que la procrastinación está relacionada con altos niveles de ansiedad y estrés, lo que sugiere que no es simplemente una cuestión de falta de disciplina, sino un comportamiento complejo influenciado por factores psicológicos y emocionales, como la búsqueda de la perfección y la autoconfianza.

Además, se ha observado que muchos estudiantes enfrentan dificultades en la gestión del tiempo, lo que contribuye a su tendencia a procrastinar. A pesar de que una mayoría ha

tomado la iniciativa de establecer metas para combatir este comportamiento, la escasa utilización de técnicas de gestión del tiempo y la falta de búsqueda de apoyo social indican que aún existe un amplio margen para mejorar.

Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas implementen programas que enseñen habilidades de gestión del tiempo y técnicas de estudio, así como que promuevan un ambiente de apoyo y colaboración entre los estudiantes, al abordar la procrastinación de manera integral, se puede no solo mejorar el rendimiento académico, sino también contribuir al bienestar emocional de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos de su formación y su futura carrera profesional, el análisis subraya la importancia de adoptar un enfoque proactivo para combatir la procrastinación, fomentando un aprendizaje significativo y el desarrollo personal en un entorno académico cada vez más exigente.

Declaración de conflicto de interés

Declaro que no existe conflicto de interés en relación con este estudio.

Declaración de contribución a la autoría

Fabiola Lydie Rochin Berumen: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

REFERENCIAS

Acosta, F. P. (2024, June). Incidencia de las variables demográficas sobre la ansiedad y las habilidades sociales en universitarios de Ceuta. In *Formación y aprendizaje continuo en una sociedad sostenible* (pp. 97-117). Dykinson.

Altamirano Chérrez, C. E., & Rodríguez Pérez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo, 15*(3), 16-28.

Alves, P. R. S. D. S., Soares, A. B., & Jardim, M. E. D. M. (2024). Procrastinación, gestión del tiempo y autoeficacia entre estudiantes universitarios. *Psico-USF, 29*, e272658.

Aspée, J., González, J., & Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: Una propuesta de análisis. *Perspectiva educacional, 60*(1), 4-22.

Baca Sosa, S. R., & Ortega Vivanco, B. S. (2024). Niveles de procrastinación académica en estudiantes de primer semestre de la carrera de psicología Clínica de una universidad privada, Quito 2024 (Bachelor's thesis).

Calderón, C., Gustems, J., Kirchner, T., Ferreira, E., Oporto, M., & Fernández, M. (2020). Procrastinación, estrés y gestión del tiempo en estudiantes universitarios. *Gestión del tiempo en Educación Superior. Prácticas de eficiencia y procrastinación*, 31-43.

Chaquinga, E., & Rubio, A. D. R. M. (2023). El optimismo y la procrastinación académica en los estudiantes universitarios: *Optimism and academic procrastination in college students*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 3425-3438.

Enríquez López, K. F. (2023). Redes de apoyo y procrastinación en la motivación académica.

Fuentes, J. C. R., Martínez, Á. E. G., & Gurría, R. T. F. (2019). Universitarios de nuevo ingreso y el reto de los hábitos de estudio. *Revista Vértice Universitario*, 12-24.

Furlan, L. A., & Martínez Santos, G. (2023). Intervención en un caso de ansiedad ante exámenes, perfeccionismo desadaptativo y procrastinación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 17*(1).

García Álvarez, D., Galiz Álvarez, D. S., & Peña, H. J. (2023). Fortalezas del carácter, malestar emocional y procrastinación académica de estudiantes de Psicología. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 10*(2), 262-281.

García Ordinola, I. I. (2024). La procrastinación y el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Leonardo Da Vinci de Trujillo en el año 2023.

Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica, 16*(3), 124-136.

Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., & Santana González, Y. (2023). Factores que inciden en la procrastinación académica de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad, 15*(4), 421-431.

Guerra–Pino, J. M., & Reivan–Ortiz, G. G. (2024). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *MQRInvestigar, 8*(3), 4893-4908.

Herrera Mora, M. E. D. R. (2020). Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica de Santa María-2018.

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., & Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European journal of education and psychology, 14*(1), 1-13.

Lucena, N. F. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere, 25*(81), 657-667.

Martinez Villaca, J. E. (2024). Programa pedagógico “Ama Quella” para reducir la procrastinación académica en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima.

Mejia, C. R., Chacón, J. I., Torres-Riveros, G. S., Wagner-Nitsch, A. M., Loucel-Linares, S. M., Figueroa-Alfaro, E. G., ... & Corrales-Reyes, I. E. (2023). Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de diez países de Latinoamérica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 42*(1).

Moreno Sasig, C. F. (2025). Evaluación del impacto de las redes sociales en el rendimiento académico de los alumnos de 10mos años de EGB paralelos A y B de la Unidad Educativa Patria.

Ochoa Silva, W. P., & Pacheco Lamadrid, M. (2024). Procrastinación académica y motivación estudiantil en ingresantes a un instituto de educación superior tecnológico público de Huarmaca–Piura.

Otero-Potosi, S., Fuertes-Narváez, M. E., Casanova-Imbaquingo, L., Arichábala-Vallejos, D., & Freire-Reyes, K. (2023). La Procrastinación: Una Exploración Teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 76-93.

Quispe Cueva, D. A., & Montero Taboada, C. M. (2022). Procrastinación y salud mental general en estudiantes de psicología de la ciudad de Ambato (Bachelor's thesis, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica).

Ramírez, A. S. A., Diaz, R. Y. R., Quispe, W. V., Garcia, M. H., & Ramirez, M. C. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la investigación, 5*(2), 40-52.

Reyes Catiri, H. G. (2020). Influencia del Student Engagement sobre la Procrastinación Académica en una Institución de Educación Universitaria.

Rojas Ponce, L. G. (2025). Factores escolares relacionados a la procrastinación académica en la institución educativa Agropecuario–Callería, 2023.

Romero, M. A. O. (2024). Relación entre procrastinación académica y rendimiento académico: una revisión sistemática, periodo 2020-2024. *Hacedor-AIAPÆC, 8*(2), 228-245.

Rosales, J. T. E., & Espín, A. D. P. V. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios: *Procrastination and Academic Stress in College Students*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(1), 551-563.

Salazar, J. A. M. (2022). Una aproximación teórica de la procrastinación. *RENOVACIÓN, 57*.

Sánchez Acosta, D., Gutiérrez-Monsalve, J. A., Forero Meza, M. F., Echeverri Chavarriaga, I., Gómez Hernández, C. A., & García Salcedo, S. (2024). Factores cognitivos, motivacionales y de procrastinación relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de psicología: un estudio descriptivo analítico. *Perspectivas, 9*(1), 60-75. https://doi.org/10.22463/25909215.4228

Sang, E. J. M. (2024). La procrastinación académica por las clases virtuales en los estudiantes universitarios. *D'Epica, 2*(2).

Tantalean Terrones, L. J., Del Rosario Pacherres, O., Aguirre Morales, M. T., Livia Segovia, J. H., & Franco Mendoza, J. M. (2024). Estrés, ansiedad y depresión como factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Comuni@cción, 15*(3), 187-198.

Vázquez Mendoza, J. A. (2021). Análisis y descubrimiento de patrones de comportamiento en estudiantes de cursos online.

Vega Baldeon, M. (2025). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la carrera de psicología en una universidad privada de Lima Sur 2023.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/4qqt8w57

VIDEOS CORTOS DE SIMULACIÓN EN “TIKTOK” PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE EXPRESIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS

SHORT SIMULATION VIDEOS ON TIKTOK TO IMPROVE ENGLISH ORAL EXPRESSION SKILLS

Sharon Tatiana Moreira-Ganchozo

Haydée Ramírez-Lozada

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/4qqt8w57

Videos cortos de simulación en “TikTok” para mejorar las habilidades de expresión oral del idioma Inglés

Short simulation videos on TikTok to improve English oral expression skills

Sharon Tatiana Moreira-Ganchozo[1]
Taty9803@yahoo.es
https://orcid.org/0009-0001-1666-6056
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

Haydée Ramírez-Lozada[2]
haydee.ramirez@pucese.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3482-2331
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

RESUMEN

La tecnología ha revolucionado la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Entre las aplicaciones más efectivas, TikTok destaca como una de las más utilizadas. Con el objetivo de analizar cómo el uso de videos cortos de simulación a través de TikTok puede mejorar las habilidades orales en el idioma inglés, se llevó a cabo una investigación con enfoque mixto, diseño no experimental y alcance descriptivo. La muestra incluyó a 72 estudiantes, hombres y mujeres, de entre 11 y 13 años, pertenecientes al séptimo año de educación básica de la escuela “Hellen Keller,” ubicada en el cantón Muisne, provincia de Esmeraldas. Se emplearon técnicas como la encuesta, mediante un cuestionario estructurado, la entrevista, y la revisión documental. Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes tienen una percepción positiva sobre el uso de TikTok para mejorar sus habilidades orales en inglés y se sienten motivados a utilizar videos cortos de simulación para la práctica oral. En entrevistas, los docentes del área de inglés destacaron el potencial educativo de TikTok, aunque señalaron la necesidad de capacitación y supervisión. La revisión documental evidenció que el uso

frecuente de esta aplicación contribuye significativamente al desarrollo de habilidades orales. Se concluye que los videos cortos con simulaciones a través de TikTok ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades de expresión oral en el idioma inglés.

Palabras clave: videos cortos, TikTok, tecnología, habilidades orales, idioma inglés

ABSTRACT

Technology has revolutionized the teaching and learning of languages. Among the most effective applications, TikTok stands out as one of the most widely used. This study aimed to analyze how the use of short simulation videos on TikTok can improve oral skills in the English language. The research employed a mixed-method approach with a non-experimental, descriptive design. The sample consisted of 72 students, both male and female, aged 11 to 13, from the seventh grade of basic education at the “Hellen Keller” school, located in the Muisne canton, Esmeraldas province. Techniques such as surveys with a structured questionnaire, interviews, and document reviews. The results revealed that most students have a positive perception of using TikTok to improve their oral skills in English and feel motivated to use short simulation videos for oral practice. In interviews, English teachers highlighted TikTok’s potential; however, they pointed out the need for training and guidance. The document review showed that frequent use of this application significantly contributes to the development of oral skills. It is concluded that short simulation videos through TikTok help students improve their oral expression skills in the English language.

Keywords: short videos, TikTok, technology, oral skills, English language

Recibido: 17 de marzo 2025 | Aceptado: 2 de abril 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/4qqt8w57

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, uno de los objetivos principales de la educación es mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma inglés, especialmente las habilidades de la expresión oral. Sin embargo, en muchos contextos educativos, como en Ecuador, los métodos de enseñanza siguen siendo muy tradicionales, limitando el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas (Richards, 2006). Por lo tanto, de acuerdo con Bazan (2021), es importante que los docentes desarrollen habilidades del idioma inglés y utilicen tecnologías que se adapten al contexto y las necesidades de los estudiantes.

De igual manera, TikTok es una plataforma muy popular que en la actualidad puede ser usada con fines educativos. Zhang et al., (2023) mencionan que esta herramienta digital hizo que el video corto se popularizara y ha hecho adaptaciones en su contenido para una audiencia global. Gracias a su diseño dinámico y visual representa una oportunidad innovadora para desarrollar videos de simulación que incentiven a los estudiantes a practicar la habilidad oral del idioma inglés de forma divertida y motivadora.

De hecho, los métodos de enseñanza tradicionales deben ser sustituidos por otros enfoques que sean más dinámicos e interactivos. Varios estudios (Rodríguez et al., 2023; Cuitiño Ojeda et al., 2019), mencionan que estrategias como el uso de recursos digitales, en este caso TikTok, promueve habilidades comunicativas en la enseñanza de idiomas, siendo una herramienta innovadora a la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas. Según Herrera (2022), TikTok al ser una aplicación donde se pueden hacer videos de simulación, facilita el aprendizaje colaborativo y fomenta la creatividad y autonomía de los estudiantes, elementos clave en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Con este estudio se ha buscado dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectos tiene el uso de videos cortos de simulación en TikTok para mejorar la expresión oral de los estudiantes en inglés? Para dar respuesta a esta interrogante se persiguió como

objetivo general analizar cómo el uso de videos cortos de simulación, a través de la aplicación de TikTok, puede mejorar la expresión oral en inglés, como estrategia pedagógica, ayudando a desarrollar la fluidez, pronunciación y confianza de los estudiantes.

Importancia de la tecnología en la enseñanza del inglés

La tecnología ha revolucionado la enseñanza de idiomas, (Cruz & Rodríguez 2023), ya que esta ofrece herramientas que permiten a estudiantes y docentes aprender y enseñar desde cualquier lugar y en cualquier momento. Las TIC fomentan la motivación a través de actividades interactivas y dinámicas, como juegos en línea y plataformas educativas, que resultan atractivas para los jóvenes. Así mismo, señalan que, la tecnología facilita la interacción con hablantes nativos y la colaboración en entornos virtuales, lo que mejora las habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas.

En Ecuador, aunque persiste una brecha digital, se han hecho esfuerzos para incorporar tecnologías en las aulas debido a su impacto positivo en la educación. Según Belda, como se cita en Llanos Encalada & Criollo Quimí (2022),estos jóvenes son pensadores intuitivos, prefieren las pantallas al papel, están siempre conectados y tienen una inclinación natural por las redes sociales y los contenidos multimedia. Esto subraya la necesidad de estrategias educativas basadas en tecnología que potencien su aprendizaje.

TIK TOK

TikTok ha ganado gran popularidad según lo manifiesta Baldevenites et al., (2021), esto debido a su capacidad para ser una herramienta audiovisual versátil e interactiva, que permite la creación de contenido tanto de forma asincrónica como sincrónica. Como evidencia, Conde del Río (2021), en su investigación Estructura mediática de TikTok: estudio de caso de la red social de los más jóvenes, ofrece un análisis detallado de los usuarios frecuentes de esta red. En 2019, TikTok se consolidó como una plataforma de uso predominantemente habitual entre los jóvenes de 11 a 16 años.

Teoría del Aprendizaje Sociocultural

El enfoque pedagógico sociocultural de Vygotsky, de acuerdo con Guevara et al. (2022), sostiene que el desarrollo humano es un proceso eminentemente social, en el que las personas adquieren valores, creencias y conocimientos mediante la interacción con otros miembros de la sociedad, es decir, los individuos son capaces de desarrollar nuevas habilidades y conocimientos con ayuda de docentes y compañeros. Además, Vygotsky (2012) señala que el desarrollo del lenguaje está influenciado por el entorno social del estudiante, lo que implica que la interacción con figuras importantes como los maestros van ayudar a los niños a aprender mucho mejor.

Este proceso de aprendizaje comienza con una actividad externa, visible y compartida, que posteriormente se internaliza, facilitando la actividad interna, la cual se refiere al proceso personal de asimilar y abstraer lo aprendido, por lo tanto, esto demuestra cómo la interacción social, el diálogo y la colaboración contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas.

Teoría del Aprendizaje Experiencial

David Kolb (2014) planteó la teoría del aprendizaje experiencial, que resalta el aprendizaje mediante la experiencia práctica. Según, Espinar Álava et al., (2020) los aprendizajes previos son una base fundamental, es decir, lo que se siente a través de los sentidos es importante, ya que los estímulos externos producen experiencias que ayudan a mejorar diversas habilidades. De acuerdo con Espinar Álava et al., (2020) Kolb manifestó que el aprendizaje se produce en un ciclo de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

A través de este proceso, los estudiantes aplican y perfeccionan la práctica de habilidades usando los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, los videos de simulaciones serían una opción bastante atractiva, porque de esta forma los estudiantes pueden practicar en

situaciones cotidianas y reales, y así desarrollar su capacidad de pensar de manera creativa y crítica, lo que les permite adaptarse y reaccionar mejor a diferentes situaciones.

Enfoque Comunicativo del Aprendizaje de Idiomas

En el enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje (CLT), de acuerdo con Barboza et al., (2022) el objetivo primordial es desarrollar la competencia comunicativa con actividades en el aula que promuevan el uso del idioma inglés en forma real. Este enfoque se sustenta de varios principios clave: promover la comunicación auténtica en contextos reales, entender que los errores son parte del proceso para permitir el desarrollo autónomo de la competencia comunicativa, brindar oportunidades para perfeccionar la precisión y la fluidez, con la integración de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, y permitir que los estudiantes entiendan las reglas gramaticales. Es decir, estos principios son la base para la planificación y ejecución de las actividades en el aula.

Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo sostiene la idea de que la interacción entre compañeros mejora el proceso de aprendizaje. De acuerdo a, Revelo-Sánchez et al., (2018) este enfoque permite que el estudiante adquiera más conocimientos con ayuda de su grupo de trabajo, que si lo hace por sí solo. Este estilo de aprendizaje es ideal para actividades prácticas, por ejemplo, actividades como los videos de simulaciones son herramientas que ayudan a implementar el aprendizaje colaborativo para la práctica del inglés. Es decir, permiten a los estudiantes practicar con el grupo el idioma inglés, fortaleciendo sus habilidades y capacidades para comunicarse bien, negociar y colaborar.

Antecedentes

En los últimos años, varios estudios han promocionado el uso de TikTok como una herramienta para mejorar las habilidades de expresión oral en el aprendizaje de idiomas. Pratiwi et al., (2021) y Paz-Domínguez et al., (2023) coincidieron en que está plataforma es de

gran ayuda para mejorar la pronunciación en el idioma inglés. Pratiwi et al., (2021) observaron que los estudiantes que participaron en actividades como el "duet challenge pronunciation," lograron mejorar su pronunciación, por otro lado Paz-Domínguez et al., (2023) y Heryani et al., (2024) destacaron que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia TikTok porque es una aplicación bastante dinámica para practicar el idioma inglés.

Por otra parte, también existen estudios que analizan las percepciones de los docentes sobre el uso de esta plataforma en la enseñanza de idiomas. Rodriguez et al., (2023) enfatizan en la importancia de capacitar a los docentes en el uso de tecnologías emergentes como TikTok, para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

También desde una perspectiva de como las redes sociales ayudan a mejorar el aprendizaje de idiomas, varios autores coinciden en el potencial de estas plataformas para desarrollar estas habilidades. Rezabala-Pilligua & Rivadeneira–Barreiro (2023) y Mosquera et al. (2024) están de acuerdo en que TikTok, junto con otras aplicaciones como Facebook y YouTube, permite a los estudiantes interactuar en inglés de manera práctica, favoreciendo el desarrollo de habilidades orales. Este tipo de interacción también mejora la fluidez y la pronunciación, como señalaron estudios como los de Rininggayuh et al. (2024), Rahmawati et al., (2023) y Hongsa et al., (2023), quiénes observaron mejoras en la expresión oral de los estudiantes al utilizar TikTok de manera constante.

De la misma manera, investigaciones adicionales como las de Ariza y Pons (2021), Condoy et al., (2023), Herlisya y Wiratno (2022), Susanto y Suparmi (2024) reafirman la idea de que TikTok es una herramienta accesible y efectiva para la práctica del inglés, mejorando tanto la fluidez como la precisión en la expresión oral de los estudiantes. Estos estudios destacan cómo la plataforma permite la interacción constante entre usuarios, lo que favorece un aprendizaje colaborativo y dinámico.

DOI: https://doi.org/10.71112/4qqt8w57

METODOLOGÍA

Este estudio siguió un diseño no experimental de tipo descriptivo, ya que no se manipularon variables, sino que se observaron y analizaron las características existentes de la expresión oral en inglés de los estudiantes. Es decir Hernández y Mendoza (2018), corroboran esto porque el objetivo es describir la efectividad de la propuesta de videos cortos de simulación con la aplicación de Tik tok en el mejoramiento de la producción oral del inglés sin intervenir directamente en las condiciones de los participantes.

La población objeto de estudio estuvo formada por 72 estudiantes, hombres y mujeres, de 11 a 13 años de edad, pertenecientes al séptimo año de educación básica de la escuela “Hellen Keller”, ubicada en el cantón Muisne, provincia Esmeraldas, Ecuador. Dada la accesibilidad de los sujetos y las características del grupo, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La selección de esta población es pertinente debido a que representa un grupo en transición en su aprendizaje del inglés, donde las habilidades orales son cruciales para su desarrollo lingüístico (Mackey y Gass, 2015).

Para recolectar la información se utilizó una encuesta estructurada como técnica principal, apoyada de un cuestionario diseñado específicamente para determinar cuáles son los intereses de los alumnos en el aprendizaje del inglés, qué temáticas les gustaría desarrollar en simulaciones de videos cortos en TikTok para mejorar su habilidad comunicativa de ese idioma. Además, para darle más credibilidad a esta investigación se decidió hacer una entrevista a dos docentes de inglés, que trabajan en la básica. Estos participantes fueron seleccionados para que brinden su opinión con respecto a la estrategia de crear videos cortos de simulación con TikTok.

El análisis de los datos se hizo de manera mixta, combinando información cuantitativa y cualitativa. Primero, se analizarán los resultados de las evaluaciones en escala de manera numérica, utilizando medidas como promedios y frecuencias para entender cómo los

participantes perciben la claridad, efectividad e innovación de la propuesta de los videos cortos de TikTok.

Además, se examinaron las respuestas de la entrevista a las docentes, que se basan en las opiniones y de experiencia en el campo de los participantes. Estas respuestas se analizaron en base a lo que opinan sobre la estrategia y qué sugerencias tienen para mejorar la propuesta. Al final, se combinaron los resultados de ambos tipos de datos para tener una visión completa de la efectividad de la propuesta y se hicieron recomendaciones sobre cómo mejorarla.

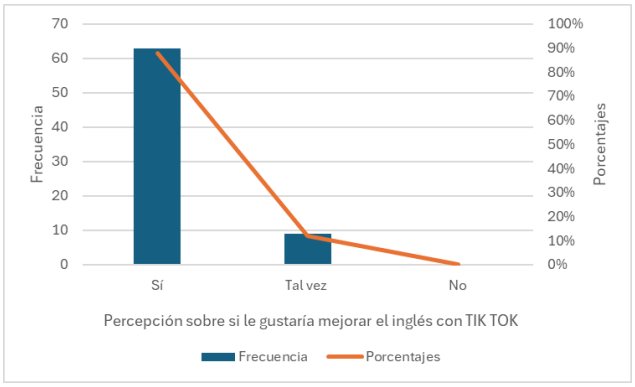
RESULTADOS

Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.

Con relación a la percepción de los estudiantes sobre el beneficio de videos cortos de simulaciones en TIK TOK para mejorar habilidades de expresión oral del idioma inglés (Figura 1) los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes (64) seleccionaron la categoría **De acuerdo**, lo que representó un 89% de la muestra, seguido de un 11% de estudiantes que optaron por la categoría **Un poco de acuerdo.**

Figura 1

Percepción de los estudiantes con relación al uso de videos de simulación en TIK TOK para mejorar habilidades de expresión oral del idioma inglés



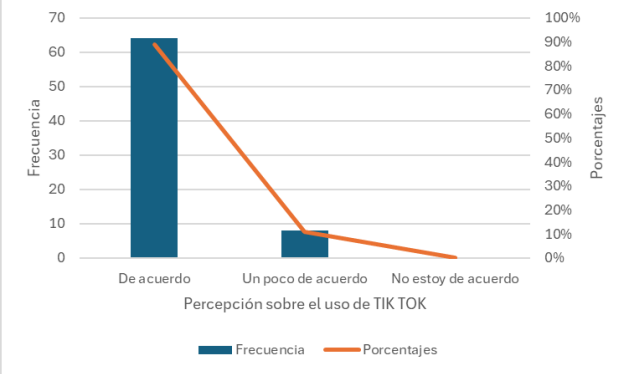
Nota: Datos tomado de la encuesta.

DOI: https://doi.org/10.71112/4qqt8w57

De acuerdo con la opinión de los estudiantes acerca de si les gustaría mejorar las habilidades orales del inglés (pronunciación, fluidez, gramática, producción) creando videos en la aplicación de TIK TOK (Figura 2) los resultados muestran que la mayoría de los participantes seleccionados (63) escogieron la opción **Si**, esto representa el 88% de la muestra, por otra parte, el 10% de los estudiantes seleccionó la opción **No.**

Figura 2

Percepción de los estudiantes sobre si les gustaría mejorar la habilidad oral del inglés con la creación de videos en TIK TOK.



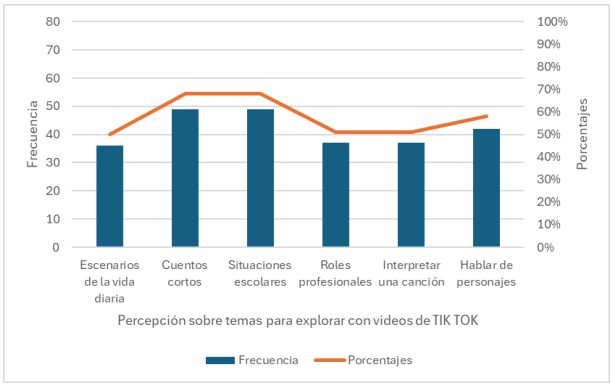
Nota: Datos tomado de la encuesta.

Con respecto a qué tipo de temas le interesaría más explorar en los videos de simulaciones en inglés (Figura 3) los resultados revelaron que la mayoría de los encuestados (49) escogieron la categoría de **Cuentos cortos** y **Situaciones escolares**, así mismo un grupo de estudiantes (42) consideró **Hablar de sus personajes favoritos**, por otra parte, algunos participantes (37) también seleccionaron **Roles profesionales** o **Interpretar una canción.**

DOI: https://doi.org/10.71112/4qqt8w57

Figura 3

Percepción de los estudiantes con respecto a cuáles temas les gustaría explorar con los videos de TIK TOK

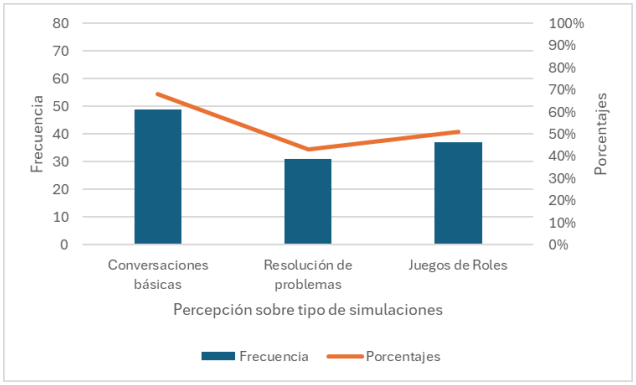


Nota: Datos tomados de la encuesta.

Con relación al tipo de simulaciones que les parece a los estudiantes más interesantes para aprender inglés, (Figura 4) la mayoría 68% seleccionaron **Conversaciones básicas** y otro grupo de participantes (37) también consideró a los **Juegos de roles.**

Figura 4

Percepción de los estudiantes con respecto a tipos de simulaciones más interesantes para aprender inglés.



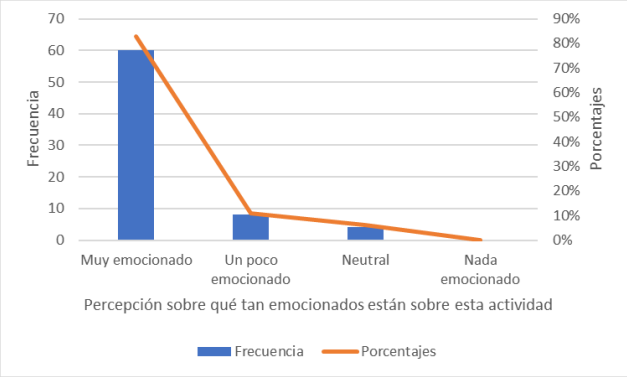
Nota: Datos tomados de la encuesta.

DOI: https://doi.org/10.71112/4qqt8w57

Con relación a la percepción de los estudiantes sobre qué tan motivados están de usar videos cortos de simulaciones en TIK TOK para mejorar habilidades de expresión oral del idioma inglés (Figura 5) los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes (60) seleccionó la categoría **Muy emocionado**, lo que representó un 83% de la muestra, seguido de un 11% de estudiantes que optaron por la categoría **Un poco emocionado.**

Figura 5

Percepción de los estudiantes sobre qué tan motivados están de participar en esta actividad.



Nota: Datos tomados de la encuesta.

Entrevista a docentes.

La presente entrevista tuvo como objetivo recoger información acerca de las opiniones y perspectivas de dos docentes de inglés con respecto a la propuesta de implementar videos cortos de simulación en TikTok, como una estrategia para mejorar las habilidades orales del idioma inglés. Los profesores seleccionados son profesionales del área de inglés de la básica media, cuentan con bastante experiencia en la enseñanza del idioma y el uso de plataforma digitales en el ámbito educativo, por lo tanto, aportan validez y profundidad a los resultados obtenidos.

Resultados por pregunta:

Pregunta 1: Opinión sobre herramientas digitales

Docente A: Considera que TikTok es una aplicación bastante común entre los jóvenes y niños en la actualidad, además menciona que esta aplicación es un factor de motivación para el desarrollo de las habilidades orales en inglés.

Docente B: Piensa que usar TikTok sería beneficioso, divertido y atractivo para los estudiantes, pero plantea que como docentes debemos controlar el contenido para garantizar su pertinencia educativa.

Pregunta 2: Factores clave para motivar a los estudiantes

Docente A: Opina que los factores claves pueden ser la autonomía y la interacción para la motivación dentro del aula.

Docente B: Manifiesta que las actividades deben ser de interés para cada uno de los estudiantes, es decir, preguntarles que temáticas les gustaría abordar, de esta manera se los incentiva a mejorar las habilidades orales del idioma inglés.

Pregunta 3: Opinión sobre simulaciones en videos cortos

Docente A: Cree que incluir narraciones de cuentos, diálogos y dramatizaciones ayuda a los estudiantes a sentirse más motivados e interesados en practicar el idioma.

Docente B: Sugiere priorizar actividades relacionadas con la vida diaria, como simulaciones de una variedad de temáticas, como canciones, juegos, proyectos grupales, etc.

Pregunta 4: Retos o limitaciones

Ambos docentes concuerdan en que la posible falta de recursos tecnológicos, como la conectividad a internet en el aula son limitaciones que van a dificultar el desarrollo de esa actividad.

Pregunta 5: Sugerencias o ajustes

Ambos sugieren realizar una capacitación inicial para estudiantes y docentes sobre cómo usar TikTok con fines educativos. Así mismo, mencionan que estás actividades deben ser

monitoreadas y guiadas por el docente. También proponen establecer objetivos específicos y que las actividades se desarrollen en base a situaciones de la vida real.

Revisión documental

A continuación (Tabla 1) se expone en detalle la revisión realizada. Los resultados revelaron que TikTok se usa con frecuencia en la enseñanza del inglés por su contribución al desarrollo de las habilidades de expresión oral**.**

Tabla 1

Estudios sobre el uso de TikTok en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés.

N°	Título	Autores	Año	Revista	Indexación	Frecuencia de uso para la expresión oral	Beneficio para los estudiantes
1	Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés	Ariza Covarrubias, Ricardo, & Pons Bonals, Leticia.	(2021)	Estudios Pedagógicos (Valdivia)	Scielo	Frecuente	Facilita la práctica de la expresión oral y aumenta la interacción entre estudiantes.
2	Having Good Speaking English through TikTok Application	Herlisya, D., Y Wiratno, P.	(2022)	Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature	DOAJ	Frecuente	Mejora las habilidades de expresión oral en inglés, la creatividad y motivación de los estudiantes.
3	Improving Speaking Skills through TikTok Application	Rahmawati et al.,	(2023)	Journal of Languages and Language Teaching	DOAJ	Frecuente	Perfecciona la capacidad de hablar, la creatividad, motivación y vocabulario de los estudiantes.

4	The Effects of TikTok Application on the Improvement of EFL Students' Speaking Skills	Hongsa et al.,	(2023)	World Journal of English Language	Scopus	Moderado	Impacto positivo en la mejora de las habilidades de expresión oral de los estudiantes.
5	Investigando las perspectivas de los estudiantes de secundaria sobre el uso de Tik Tok como medio para aprender inglés dentro y fuera de la escuela	Condoy , E. G. ., Guilcapi Lunavictoria, D. O. ., Monar Monar, J. S. ., & Ruiz Salgado, M. V. .	(2023)	PENTA CIENCIAS	Google académico	Frecuente	Los estudiantes tienen actitudes positivas hacia el uso de TikTok; necesitan recibir orientación y apoyo de sus maestros para utilizar la aplicación.
6	The Effectiveness of TikTok as a Media for Enhancing English Speaking Skills: A Systematic Literature Review	Rininggayuh, E., Dewi, I. A. S., & Isnaeni, L. N. W.	(2024)	Journal of English Language Teaching and Linguistics	DOAJ	Frecuente	Aumenta la confianza y la fluidez de los estudiantes.
7	Using TikTok as a Media to Enhancing Speaking Skills in English as a Foreign Language Classroom	Waode, W. H.	(2024)	Journal of Language and Literature Studies	DOAJ	Moderado	Desarrolla la confianza y la fluidez en la expresión oral de los estudiantes, además de aumentar su motivación.
8	The Use of TikTok Application for Learning Speaking Skills: Students' Preferences and Experiences	Heryani, W., S., & Nur'Aini, S.	(2024)	KnE Social Sciences	DOAJ	Ocasional	Es interactivo y atractivo para los estudiantes.

9	The Role of TikTok in Enhancing English Language Skills	Susanto y Suparmi.	(2024)	Journal of English for Academic and Specific Purposes	DOAJ	Frecuente	Mejora la fluidez, precisión e interacción en la expresión oral en inglés.

PROPUESTA

Nombre de la estrategia: “TikTok: Expresa, comparte y aprende con videos cortos”

Objetivo: Crear videos cortos de simulación en la plataforma de TikTok para mejorar las habilidades orales del idioma inglés.

Fases de Implementación de la estrategia:

1. **Fase Preparatoria:**

   Objetivo: Organizar y preparar las temáticas, actividades y recursos necesarios para la creación de los videos.

   Acciones:

   - Realizar una lluvia de ideas para seleccionar las temáticas que se trabajaran.
   - Usar el libro de texto como referencia para escoger la temática y el vocabulario.

   Procederes:

   - Empezar con una discusión grupal.
   - Organizar a los estudiantes en grupo o en parejas.
   - Elaborar un libreto sobre el tema escogido, seleccionar el vocabulario y las estructuras gramaticales que se van a trabajar.

2. **Fase Detrás de cámara:**

   Objetivo: Practicar en clases las escenas que se van a grabar con ayuda del docente.

   Acciones:

- Realizar prácticas dirigidas enfocadas en la pronunciación, fluidez y corrección de errores.
- Ensayar en clases con ayuda del profesor, ganando confianza.

Procederes:

- Escribir y practicar las frases que se usaran en los videos.
- Hacer correcciones previas de aspectos que los estudiantes no pueden hacer de forma autónoma.
- Presentar lo que han preparado en parejas o en grupos.

3. **Fase Grabación de videos:**

   Objetivo: Grabar y editar videos cortos de simulación en TikTok para desarrollar las habilidades orales del idioma inglés.

   Acciones:

   - Grabar los videos preparados en clases.
   - Editar los videos con la aplicación de TikTok.

   Procederes:

   - Descargar la aplicación de TikTok y aprender a usar sus funciones básicas.
   - Incluir elementos visuales y creativos para la presentación.
   - Grabar y editar los videos en clases o en casa.

4. **Fase Festival de videos:**

   Objetivo: Presentar los videos en la clase para fomentar la interacción y motivación de los estudiantes.

   Acciones:

   - Organizar un festival de TikTok, donde los estudiantes presentan sus videos.
   - Adoptar los diferentes roles para interpretar los videos de los compañeros.

   Procederes:

- Compartir los videos con el grupo.
- Fomentar el trabajo colaborativo y observación activa.
- Intercambiar las temáticas e interpretar los videos.

5. **Fase Retroalimentación:**

   Objetivo: Realizar una crítica constructiva, identificando errores para mejorar en futuras actividades.

   Acciones:

   - Revisar los videos detalladamente para analizar pronunciación, vocabulario, fluidez y gramática.
   - Proporcionar retroalimentación personalizada y de forma grupal.

   Procederes:

   - Evaluar las diferentes habilidades orales de los estudiantes.
   - Identificar las palabras o estructuras complicadas para trabajar en mejorarlas.
   - Implementar secciones de corrección guiada por el docente para reforzar las habilidades.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian el impacto positivo de TikTok en el desarrollo de las habilidades orales del idioma inglés. En específico, el 89% de los estudiantes encuestados manifestó estar “de acuerdo” en que los videos cortos de simulaciones en TikTok ayudan a mejorar sus habilidades de expresión oral. Esta información obtenida es pertinente con estudios previos como los de Pratiwi et al. (2021) y Paz-Domínguez et al. (2023), quienes identificaron mejoras significativas en la pronunciación de los estudiantes tras participar en actividades en esta plataforma. De la misma manera, investigaciones como las de Heryani et al. (2024) destacan que los estudiantes califican a TikTok como una

herramienta dinámica y motivadora para practicar el idioma inglés, lo que coincide con el gran interés y motivación que siente el 83% de estudiantes que participó de la encuesta.

Además, la mayoría de los estudiantes (88%) manifestaron su interés en mejorar habilidades orales como la pronunciación, fluidez, gramática y producción mediante la creación de videos en esta aplicación. Esto está muy relacionado con los estudios de Rahmawati et al. (2023) y Rininggayuh et al. (2024), quienes mencionan que el uso constante de esta aplicación favorece la fluidez, confianza y precisión en la expresión oral. De igual forma, los docentes que fueron entrevistados afirmaron que TikTok es una plataforma que brinda motivación para los estudiantes, sin embargo, creen que es importante planificar y organizar actividades relevantes y de interés para ellos. En efecto, esto también tiene mucho que ver con la propuesta de Rodríguez Medina et al. (2023), quienes manifiestan que es necesario capacitar a los docentes en el uso de plataformas digitales para optimizar su uso educativo.

Por otra parte, con relación a los tipos de activades que son resultan ser más atractivas para los niños y jóvenes, los resultados mostraron que los temas favoritos para la creación de videos son los cuentos cortos, las situaciones escolares y la interpretación de personajes favoritos, roles profesionales y canciones. Es decir, los estudiantes se sienten más interesados y cómodos practicando inglés en un contexto basado en situaciones cotidianas, lo que tiene mucha relación con estudios como los de Guamán Condoy et al. (2023) y Hongsa et al. (2023), quienes observaron que la interacción constante a través de TikTok favorece un aprendizaje colaborativo y dinámico.

De hecho, el 68% de los estudiantes seleccionó que las conversaciones básicas con simulaciones interesantes para ellos, lo que confirma la idea de que el aprendizaje basado en la interacción social resulta más efectivo y dinámico para el desarrollo de habilidades orales, lo antes mencionado tiene relación con investigaciones como las de Susanto y Suparmi (2024),

quienes afirman que la interacción y la participación activa en videos cortos facilitan la fluidez y precisión en el idioma inglés.

De acuerdo con la opinión de los docentes sobre algunos desafíos en la implementación de esta estrategia, ellos mencionan que la falta de acceso a tecnología y la conectividad limitada en el aula, sería un reto significativo, ya que estudios como los de Waode (2024) han señalado que la efectividad de TikTok en el aprendizaje del inglés depende mucho de la frecuencia de uso y la accesibilidad de los estudiantes a dispositivos móviles e internet. Sin embargo, los docentes concuerdan en que estos obstáculos pueden evitarse con una planificación estructurada, objetivos claros y monitoreo constante por parte del docente.

Además, propusieron realizar capacitaciones tanto para estudiantes como para profesores, con la finalidad direccionar el uso de TikTok netamente con fines educativos y de esa forma garantizar la pertinencia de los contenidos trabajados y las habilidades desarrolladas.

CONCLUSIONES

En conclusión, la investigación que se desarrolló ha permitido evidenciar el potencial de TikTok como una herramienta innovadora para el fortalecimiento de las habilidades de expresión oral en idioma inglés a través de videos cortos de simulación. Gracias a los resultados y aportes obtenidos, se han cumplido con los objetivos de este estudio, además se han identificado aspectos claves para la implementación de esta estrategia en el aula.

Se determinó las preferencias e intereses de los estudiantes respecto al uso de videos cortos de simulación en TikTok para desarrollar la expresión oral del idioma inglés. Los resultados evidenciaron que los estudiantes consideran a TikTok como una herramienta digital práctica y útil para mejorar habilidades orales como la pronunciación, fluidez y gramática en inglés. Además, los temas más motivadores para ellos incluyen cuentos cortos, situaciones

escolares y la interpretación de personajes favoritos, resaltando la importancia de usar recursos dinámicos e interactivos que se desarrollen en entornos atractivos para los estudiantes y que se alineen a sus intereses educativos.

Se analizó la percepción de los docentes expertos del área de inglés sobre la viabilidad y efectividad del uso de videos cortos de simulación en TikTok. En esta etapa de la investigación, se encontró que los docentes coincidieron en que TikTok puede ser una estrategia efectiva para mejorar las habilidades orales, siempre y cuando se implemente con una estructura pedagógica adecuada. Asimismo, mencionaron que los docentes y los estudiantes deben capacitarse sobre cómo usar TikTok para fines educativos y de aprendizaje.

A pesar de, los desafíos, como la falta de acceso a dispositivos e internet, que dificultan la implementación de esta estrategia, los docentes manifestaron que con la planificación adecuada se puede superar estas pequeñas limitaciones.

Se revisó la literatura existente sobre el impacto de TikTok en la enseñanza del inglés, especialmente en la mejora de la expresión oral. Los estudios analizados confirmaron que esta plataforma es un recurso efectivo para el aprendizaje del inglés, además fomenta la práctica del idioma, aumenta la confianza, la motivación de los estudiantes y la interacción en contextos significativos. Es decir, estos estudios han demostrado que tan útil es la aplicación en el ámbito educativo, siempre que se diseñe una estrategia bien estructurada.

Se formularon las fases, acciones y procedimientos de la propuesta innovadora basada en videos cortos de simulación en TikTok para mejorar la expresión oral del idioma inglés. Como resultado de esta investigación, se elaboró la propuesta innovadora “TalkTok: Expresa, comparte y aprende con videos cortos” compuesta de cinco fases: (1) fase preparatoria, (2) fase detrás de cámaras, (3) fase de grabación, (4) fase festival de videos y (5) fase de retroalimentación y cada una de ellas se ha diseñado para guiar a los estudiantes en los

diferentes procesos de planificación, producción y evaluación de sus videos, promoviendo así un aprendizaje estructurado y significativo.

En definitiva, los hallazgos obtenidos en esta investigación validan el uso de TikTok como una herramienta eficaz que ayuda a mejorar la expresión oral en inglés, siempre que se implemente con una planificación adecuada y con el apoyo docente. Además, su aplicación no solo responde a los intereses de los estudiantes, también representa una alternativa para mejorar la enseñanza del idioma inglés en la actualidad.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Sharon Tatiana Moreira-Ganchozo: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

Haydée Ramírez-Lozada: metodología, supervisión, validación.

REFERENCIAS

Ariza Covarrubias, R., Pons Bonals, L., Ariza Covarrubias, R., & Pons Bonals, L. (2021). Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés: Valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *20*(43), 129-148. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ariza7

Baldevenites, E. V. L., Sánchez, E. E. L., & Lucero, S. I. (2021). *El uso de la plataforma de videos Tik Tok como recurso pedagógico de enseñanza multidisciplinaria*.

Barboza, J. R. R., Sánchez, G. A. Á., Saavedra, S. S. P., Rojas, C. N. R., & Flores, J. A. (2022). *Enfoque comunicativo como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral del inglés en tiempos de pandemia*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.6370130

Bazan, D. F. T. (2021). *El uso de las tic y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del nivel básico del instituto de idiomas de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión*.

Conde del Rio, M. A. C. del. (2021). Estructura mediática de tiktok: Estudio de caso de la red social de los más jóvenes. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 59-77. https://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e126

Condoy, E. G. G., Lunavictoria, D. O. G., Monar, J. S. M., & Salgado, M. V. R. (2023). Investigando las perspectivas de los estudiantes de secundaria sobre el uso de Tik Tok como medio para aprender inglés dentro y fuera de la escuela. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, *5*(2), 705-721.

Cruz, C. L. A., & Rodríguez, J. D. C. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje del inglés, una revisión de literatura. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, *12*(33), Article 33. https://doi.org/10.31644/IMASD.33.2023.a02

Cuitiño Ojeda, J., Díaz Larenas, C., & Otárola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 43-58. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-93042019000100043&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Espinar Álava, E. M., Vigueras Moreno, J. A., Espinar Álava, E. M., & Vigueras Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, *39*(3).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Guevara, C., Xiomara, V., Benavides, M., & Marisol, J. (2022). *Enfoque pedagógico sociocultural de Vygotsky y las relacionesinterpersonales*.

Herlisya, D., & Wiratno, P. (2022). Having Good Speaking English through Tik Tok Application. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, *1*(3), Article 3. https://doi.org/10.54012/jcell.v1i3.35

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta · Biblioteca Digital* (Primera). Mcgraw-Hill Educación. https://bibliotecadigital.uce.edu.ec/s/L-D/item/793#?c=&m=&s=&cv=

Herrera, Y. A. E. (2022). *TikTok para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de educación secundaria*.

Heryani, W., Senowarsito, & Nur'Aini, S. (2024). The Use of TikTok Application for Learning Speaking Skills: A Simple Teaching Research. *KnE Social Sciences*, *9*(6), 642-655. https://doi.org/10.18502/kss.v9i6.15318

Hongsa, N., Wathawatthana, P., & Yonwilad, W. (2023). The Effects of TikTok Application on the Improvement of EFL Students' English-Speaking Skills. *World Journal of English Language*, *13*(7), Article 7. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n7p77

Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.

Llanos Encalada, M. P., & Criollo Quimí, L. K. (2022). Uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el sector rural ecuatoriano. *Revista de la Universidad del Zulia*, *13*(38), 714-733.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second Language Research: Methodology and Design* (2.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315750606

Mosquera Molina, K. J., Núñez Gutiérrez, I. K., & Ramírez Lozada, H. (2024). Innovative Didactic Activities to Develop Senior High School Students´ English Speaking Skills. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *4*(1), 443-464. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i1.110

Paz-Domínguez, R. M., Pérez-Noriega, G. P., Hernández-Ángeles, T., & Hidalgo-Avilés, H. (2023). Students' perceptions towards the use of TikTok as a tool for improving English pronunciation. *Revista Lengua y Cultura*, *5*(9), Article 9. https://doi.org/10.29057/lc.v5i9.11581

Pratiwi, A. E., Ufairah, N. N., & Sopiah, R. S. (2021). Utilizing tiktok application as media for learning english pronunciation. *Proceedings of the International Conference on Education of Suryakancana*, *0*, Article 0. https://doi.org/10.35194/cp.v0i0.1374

Rahmawati, A., Syafei, M., & Prasetiyanto, M. A. (2023). Improving Speaking Skills through Tiktok Application: An Endevour of Utilizing Social Media in Higher Education. *Journal of Languages and Language Teaching*, *11*(1), 137-143. https://doi.org/10.33394/jollt.v11i1.6633

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, *21*(41), 115-134.

Rezabala-Pilligua, D. C., & Rivadeneira–Barreiro, J. C. (2023). Uso de las redes sociales para el aprendizaje del idioma Inglés. *MQRInvestigar*, *7*(4), Article 4. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.1284-1320

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*.

Rininggayuh, E., Dewi, I. A. S., & Isnaeni, L. N. W. (2024). The Effectiveness of TikTok as A Media for Enhancing English Speaking Skills: A Systematic Literature Review.

Proceedings Series on Social Sciences & Humanities, *18*, 187-196. https://doi.org/10.30595/pssh.v18i.1247

Rodriguez Medina, A. E., Martínez Cerqueda, D., & Balbuena Ortega, M. del P. (2023). TikTok para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en educación superior: Percepciones de profesores mexicanos. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, *4*(1), 46-59.

Susanto, A. K., & Suparmi, S. (2024). Exploring EFL Students' Perspectives: The Role of TikTok in Enhancing English Language Skills. *Journal of English for Academic and Specific Purposes (JEASP)*, *7*(1), Article 1. https://doi.org/10.18860/jeasp.v7i1.26937

Vygotsky, L. S. (2012). *Pensamiento y lenguaje* (M. López, Trans.). Editorial Crítica. (Trabajo original publicado en 1934).

Waode, W. H. (2024). Using TikTok as a Media to Enhancing Speaking Skills in English Foreign Language Classroom: A Lesson Learned from ESP Contexts. *Journal of Language and Literature Studies*, *4*(2), Article 2. https://doi.org/10.36312/jolls.v4i2.1951

Zhang, Y., Lucas, M., Bem-Haja, P., & Pedro, L. (2023). Análisis de vídeos cortos en TikTok para el aprendizaje del portugués como lengua extranjera. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *31*(77), 9-19. https://doi.org/10.3916/C77-2023-01

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

FACTORES ASOCIADOS AL EMBARAZO ADOLESCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

FACTORS ASSOCIATED WITH TEENAGE PREGNANCY IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION: A DESCRIPTIVE STUDY

José Alfredo Corrales Lozano

Margarita Rajkovic Rodríguez

María Solano Huaraca

Ruth Conde Lozano

Esai Leiva Plasencia

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

Factores asociados al embarazo adolescente en una institución educativa: Un estudio descriptivo

Factors associated with teenage pregnancy in an educational institution: A descriptive study

José Alfredo Corrales Lozano[1]
muanpe@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-3670-7870
Universidad Católica de Trujillo
Perú

Margarita Rajkovic Rodríguez[2]
https://orcid.org/0009-0003-7496-577X
perlamadre2@gmail.com
Universidad Cesar Vallejo
Perú

María Solano Huaraca[3]
solanohuaracamaria@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-7139-1659
Universidad San Antonio Abad del Cusco
Perú

Ruth Conde Lozano[4]
conderuthlozano@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-5697-0181
Universidad Pedro Ruíz Gallo
Perú

Esai Leiva Plasencia[5]
esaileivaplasencia@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-5307-2761
Universidad Católica de Trujillo
Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

RESUMEN

El presente estudio descriptivo analizó lo que vienen a ser los factores asociados al embarazo adolescente en una institución educativa de Apurímac, Perú, con una muestra de 51 estudiantes mujeres entre 14 y 16 años. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental transeccional, se aplicó un cuestionario estructurado validado. Los resultados revelaron que 51% de las estudiantes adolescentes presenta riesgo bajo, 41.2% riesgo medio y 7.8% riesgo alto. Los factores estructurales mostraron mayor vulnerabilidad (68.6% en riesgo medio), mientras que los factores individuales emergieron como principal protector (76.5% en riesgo bajo). Los factores institucionales presentaron un panorama intermedio (56.9% en riesgo bajo, 35.3% en riesgo medio). Se concluye la necesidad de implementar intervenciones integrales, especialmente talleres dirigidos por profesionales de salud que involucren a toda la comunidad educativa y establezcan coordinación permanente entre la institución educativa y los servicios de salud locales.

Palabras clave: Embarazo adolescente, factores embarazo, institución educativa, factor individual, factor institucional

ABSTRACT

This descriptive study analyzed factors associated with adolescent pregnancy in an educational institution in Apurímac, Peru, with a sample of 51 female students between the ages of 14 and 16. Using a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional design, a validated structured questionnaire was administered. The results revealed that 51% of the adolescent students were at low risk, 41.2% at medium risk, and 7.8% at high risk. Structural factors showed greater vulnerability (68.6% at medium risk), while individual factors emerged as the main protective factor (76.5% at low risk). Institutional factors presented an intermediate picture (56.9% at low risk, 35.3% at medium risk). The study concludes that comprehensive

interventions are needed, especially workshops led by health professionals that involve the entire educational community and establish ongoing coordination between the educational institution and local health services.

Keywords: Teenage pregnancy, pregnancy factors, educational institution, individual factor, institutional factor

Recibido: 31 de marzo 2025 | Aceptado: 6 de abril 2025

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el tema del embarazo en adolescentes ha sido abordado en diferentes países ya que esto representa un problema que se viene dando de una manera continua. El abordar este tema es fundamental ya que es de suma importancia y más aún dentro de un contexto dentro del proceso de formación y siendo estudiado dentro de la población estudiantil que se viene dando a la fecha.

El embarazo adolescente es un fenómeno complicado que involucra factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales, no es un problema únicamente individual, sino un síntoma de fallas sistémicas en educación, acceso a salud y oportunidades socioeconómicas.

El embarazo en la adolescencia constituye un problema de salud pública de alcance global, con profundas implicaciones sociales, económicas y educativas. Según los últimos reportes de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), cada año se registran aproximadamente 21 millones de embarazos en adolescentes entre 15 y 19 años en países en desarrollo, de los cuales cerca del 10% ocurren en menores de 15 años. Esta situación adquiere especial gravedad al considerar que las complicaciones durante el embarazo y el parto representan la principal causa de muerte en este etario grupo de edad.

Dentro del contexto latinoamericano, la problemática alcanza dimensiones particularmente alarmantes. América Latina y el Caribe ostentan la segunda tasa más alta de embarazo adolescente a nivel mundial, con aproximadamente 62 nacimientos por cada 1,000 adolescentes entre 15 y 19 años (UNFPA, 2023). Esta realidad refleja no solo carencias en los sistemas de salud y educación, sino también profundas desigualdades sociales que afectan desproporcionadamente a las poblaciones más vulnerables.

Dentro de nuestro contexto peruano este tema no es ajeno a esta realidad y por lo tanto no escapa a esta realidad. Datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022) revelan que el 12.6% de las adolescentes peruanas entre 15 y 19 años han estado embarazadas al menos una vez, con marcadas diferencias regionales que evidencian las brechas existentes entre zonas urbanas (9.8%) y rurales (18.3%). Estas cifras adquieren mayor relevancia al considerar que, según el Ministerio de Salud (MINSA, 2013), manifiestan que los embarazos no fueron planificados, situación que refleja carencias significativas en educación sexual y acceso a métodos anticonceptivos.

La institución educativa surge como un espacio clave para comprender y abordar esta problemática. varios estudios, como son del del Ministerio de Educación de nuestro amado Perú (2017), destacan el rol fundamental que desempeñan los centros educativos en la prevención del embarazo adolescente, no solo como espacios de formación académica, sino como entornos donde se construyen proyectos de vida y se fortalecen habilidades psicosociales. Sin embargo, en el contexto peruano persisten importantes desafíos, como la implementación de una forma irregular de programas de educación sexual integral y la falta de estrategias adaptadas a las realidades locales y la intervención de expertos en salud sexual y reproductiva.

Este estudio descriptivo tiene como objetivo identificar los niveles de los factores asociados al embarazo adolescente en una institución educativa específica, con el propósito de

generar evidencia que contribuya al diseño de intervenciones más efectivas y de esta manera evitar que se generen estos casos mediante la aplicación de políticas para hacerle frente a estas situaciones. Su relevancia se sustenta en tres aspectos fundamentales: primero, la necesidad de contar con diagnósticos precisos que superen las aproximaciones meramente estadísticas; segundo, la importancia de comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores educativos; y tercero, la urgencia de generar insumos para políticas públicas que aborden las múltiples dimensiones del problema y estas se apliquen en las instituciones educativas.

Para poder realizar la medición de los factores asociados al embarazo adolescente en la institución educativa seleccionada, se tomó como referencia la propuesta de Rodriguez (2018), cuya metodología permite medir la presente variable de estudio que es relevantes para el estudio descriptivo, ya que la autora propone 3 dimensiones los cuales vienen a ser los factores estructurales, factores individuales y finalmente los factores institucionales. En este sentido, la investigación se apoyó en un proceso estadístico descriptivo que permitió identificar tendencias y patrones en los datos que se recogieron mediante un cuestionario, proporcionando un panorama detallado de la situación. La utilización de esta herramienta no solo facilito la sistematización de la información, sino que esto a su vez aportara a una interpretación más precisa de los factores que inciden en la problemática, de esta manera para ofrecer así una base más sólida para futuras intervenciones dentro de los contextos educativos y lo que viene a ser en salud.

Factores Estructurales

Esta dimensión explora el contexto externo que rodea al adolescente y su influencia en la prevención del embarazo temprano. Abarca aspectos como el ambiente familiar, destacando la importancia de una comunicación abierta sobre sexualidad, el apoyo de los padres en temas personales y el equilibrio entre las obligaciones del hogar y los estudios. También considera el

papel de la comunidad y el sistema educativo, evaluando si los centros escolares brindan información suficiente sobre prevención y si el entorno valora la educación como un factor clave para tomar decisiones responsables. En conjunto, estos elementos estructurales pueden favorecer o dificultar que los adolescentes adopten conductas preventivas en su salud sexual y reproductiva.

Factores Individuales

Esta dimensión se concentra en las características personales del adolescente que influyen en su capacidad para prevenir un embarazo no planificado. Aquí se analizan habilidades como la reflexión antes de tomar decisiones, la valoración de una sexualidad informada y la comprensión de las consecuencias de la maternidad o paternidad temprana. También se examina la percepción de equidad de género en la prevención, la confianza en el uso de métodos anticonceptivos y el conocimiento sobre su correcta aplicación. Además, se considera la conciencia de los riesgos asociados al embarazo adolescente y cómo las elecciones presentes impactan en el futuro. Estos factores reflejan el nivel de autonomía y preparación que tiene el joven para manejar su salud reproductiva.

Factores Institucionales

Dentro de esta dimensión se evalúa el acceso y la calidad de los servicios e información que las instituciones ofrecen a los adolescentes en materia de salud sexual. Incluye la disponibilidad de orientación en escuelas y comunidades, así como la claridad sobre dónde acudir para obtener asesoría en anticoncepción. También explora la comodidad del adolescente al buscar ayuda en profesionales de la salud, el interés por aprender sobre derechos sexuales y reproductivos, y la percepción de un trato no discriminatorio por parte de los proveedores de servicios. Estos elementos determinan si el entorno institucional facilita herramientas efectivas para la prevención o, por el contrario, actúa como una barrera.

Asimismo, la inclusión de ítems relacionados con el conocimiento y uso de métodos anticonceptivos en el cuestionario se respaldó en la evidencia que señala la educación sexual como una herramienta fundamental y crítico del embarazo adolescente. Autores como son Chiriboga Yaselga et al. (2024) destacan que la educación es el camino más eficiente para prevenir el embarazo adolescente y fomentar la construcción de masculinidades positivas, que implica proporcionar a los jóvenes una educación precisa y comprensiva sobre la salud sexual y reproductiva. Asimismo, Ubillus Saltos et al. (2024) subrayan que la educación sexual y reproductiva desempeña un rol fundamental en la prevención de embarazo adolescente, puesto que este fenómeno se ha convertido en un problema de suma importancia dentro de lo que viene a ser la salud pública a nivel mundial. Estas afirmaciones mencionadas por los autores respaldan la importancia de evaluar el nivel de conocimiento que tienen los adolescentes sobre métodos anticonceptivos y salud sexual, con el fin de identificar áreas de mejora en las estrategias educativas y prevenir embarazos no deseados en esta población

Entre los factores que incrementan la vulnerabilidad frente al embarazo adolescente, la literatura especializada subraya elementos tanto estructurales como psicosociales. Stern (2012), investigador pionero en este campo en Latinoamérica, ha identificado que más allá de los determinantes individuales, existen condiciones estructurales como la marginación socioeconómica y la inequidad de género que aumentan significativamente la probabilidad de embarazos tempranos. Por su parte, Gogna et al. (2005) señalan que "la iniciación sexual temprana sin información adecuada sobre anticoncepción constituye un factor determinante, especialmente en contextos donde el acceso a servicios de salud sexual es limitado" (p. 63). Complementariamente, Flórez y Soto (2013) demuestran mediante estudios longitudinales que la falta de proyectos de vida alternativos a la maternidad, particularmente en contextos de bajas oportunidades educativas y laborales, predispone a las adolescentes a visualizar la maternidad como una vía de reconocimiento social y transición a la adultez.

La investigación se sustenta teóricamente en el modelo ecológico del gran Bronfenbrenner (1987), que permite analizar el fenómeno considerando los diversos niveles de influencia (individual, familiar, escolar y comunitario) que interactúan en la vida de las adolescentes. Complementariamente, se retoman aportes de la teoría de las determinantes sociales de la salud, que enfatiza el papel de las condiciones sociales, económicas y ambientales en la configuración de los comportamientos relacionados con la salud reproductiva. Este enfoque ecológico se complementa con los trabajos realizados por autores como Jessor (1991), quien desarrolló la "Teoría de la Conducta Problema", argumentando que los comportamientos que generan riesgos, incluidos aquellos relacionados con la salud reproductiva, deben entenderse como el resultado de interacciones complejas entre factores de protección y de riesgo presentes en los distintos entornos incluidos las instituciones educativas.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo básico, orientada a incrementar el conocimiento teórico sobre los factores asociados al embarazo adolescente sin una aplicación inmediata. Al conocimiento ya existente. Como señala Arévalo (2020), la investigación básica permite establecer bases conceptuales sólidas para la comprensión de fenómenos sociales complejos, contribuyendo al desarrollo de fundamentos teóricos necesarios para futuras intervenciones.

El nivel de la investigación es descriptivo, ya que busco determinar los niveles de forma general y especifica del fenómeno analizado. Según Valderrama (2013), los estudios descriptivos permiten detallar situaciones predominantes mediante la recopilación de datos que describen los eventos tal como ocurren, siendo particularmente útiles para identificar factores asociados a problemáticas sociales como el embarazo adolescente. En el mencionado nivel no requiere planteamiento de hipótesis.

El enfoque que se ejecutó dentro del presente estudio es cuantitativo, ya que se trabajó en base a datos numéricos y aplicación de la estadística, caracterizado por la recolección

sistemática de datos y su análisis estadístico que se recogieron en el instrumento usado. Autores como Díaz-Narváez (2009) sostiene que este enfoque permite obtener resultados con mayor objetividad y precisión, facilitando la identificación de patrones y tendencias en fenómenos sociales mediante la medición numérica y el análisis estadístico.

El método empleado en esta investigación es el científico, fundamentado en procedimientos sistemáticos para obtener conocimientos válidos. Según Bunge (2017), el método científico permite abordar fenómenos sociales complejos a través de procesos ordenados de observación, formulación de preguntas, recolección de datos, análisis e interpretación, garantizando la obtención de conclusiones basadas en evidencia empírica. Respectos a los específicos se utilizó el método descriptivo para caracterizar el fenómeno estudiado en sus componentes principales. Ñaupas et al. (2018) afirman que este método permite describir sistemáticamente hechos y características de una población determinada o área de interés de manera objetiva y comprobable, resultando idóneo para estudios sobre factores sociales en entornos educativos.

El método analítico fue empleado para descomponer el objeto de estudio en sus elementos constitutivos. Según Sánchez-Carlessi (2019), este método facilita el estudio minucioso de cada componente del fenómeno, permitiendo identificar las causas, naturaleza y efectos de los factores asociados al embarazo adolescente en contextos educativos específicos.

Se aplicó el método sintético para reconstruir un todo a partir de los elementos distinguidos en el análisis. Conforme a lo señalado por Cabezas et al. (2018), este método permite integrar los componentes dispersos de un fenómeno para estudiarlos en su totalidad, facilitando la comprensión global de la problemática del embarazo adolescente y sus factores asociados.

El método deductivo se utilizó para de lo general y pasar a lo que es las conclusiones particulares. Según Baena (2017), este método permite aplicar principios descubiertos a casos particulares, facilitando la comprensión de situaciones específicas en el contexto estudiado a partir del marco teórico general sobre embarazo adolescente.

Se implementó un diseño no experimental, pues se observaron los hechos como se dan en su ambiente natural sin manipulación deliberada de variables. Conforme a lo planteado por Sousa et al. (2021), este diseño resulta apropiado cuando se busca comprender realidades sociales sin intervenir en ellas, permitiendo obtener información sobre situaciones existentes en contextos y más aún dentro de la formación académica.

La investigación es de corte transeccional, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento y tiempo único. Como explica Rodríguez-Sosa (2018), este tipo de corte permite examinar la prevalencia de ciertas condiciones y factores en un momento específico, proporcionando una "fotografía" de la situación en la población estudiada sin necesidad de seguimiento a lo largo del tiempo.

La presente investigación se llevó a cabo a inicios del presente año 2025, cuando se vinieron dando las clases de reforzamiento escolar académico. La muestra del estudio estuvo compuesta por 51 estudiantes mujeres entre los rangos de 14 a 16 años de edad de nivel secundario pertenecientes a zona rural dentro de la región de Apurímac, Perú. De esta manera, para ejecutar el presente estudio, específicamente en lo que respecta a la recolección de datos, se inició con el consentimiento informado de las participantes que fueron parte del estudio.

El muestreo fue no probabilístico de selección directa, considerando los puntos de acceso y la disposición que se tuvo para la selección de la muestra. Martínez-Salgado (2012) explica que este tipo de muestreo es beneficioso dentro de lo particular al trabajar con poblaciones específicas que presentan dificultades de acceso, como ocurre con las adolescentes en entornos educativos donde se investigan temas que vienen a ser un poco

sensibles como el embarazo adolescente. Otzen y Manterola (2017), reafirman que esta técnica de muestreo permite seleccionar a los participantes basándose en lo que es su accesibilidad y cercanía para el investigador, facilitando la obtención de información valiosa de grupos específicos que comparten rasgos esenciales para el fenómeno bajo estudio.

En complemento que se da frente a esta afirmación autores como, Etikan, Musa y Alkassim (2016) argumentan que el muestreo no probabilístico representa una estrategia metodológica significativa en investigaciones con poblaciones adolescentes en situación de vulnerabilidad, contextos donde las consideraciones éticas y prácticas deben priorizarse. Los autores señalan que este método deliberado de selección muestral permite al investigador determinar qué unidades incluir en la muestra según características específicas que facilitan responder a las preguntas de investigación, especialmente al trabajar con grupos que requieren protocolos especiales de acercamiento y confidencialidad. Esta característica metodológica resulta fundamental en el presente estudio sobre factores asociados al embarazo adolescente, donde se requiere un abordaje cuidadoso y éticamente responsable.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, la cual según López-Roldán y Fachelli (2015) constituye una aproximación metodológica idónea para obtener información estructurada sobre percepciones, conocimientos y experiencias de grupos poblacionales específicos. Los autores destacan que esta técnica permite un acercamiento sistemático y estandarizado particularmente apropiado cuando se busca identificar factores asociados a fenómenos sociales complejos como el embarazo adolescente.

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado elaborado a partir de lo propuesto por Rodríguez (2018), quien desarrolló un estudio de una manera más compresivo para evaluar los factores asociados al embarazo adolescente en contextos educativos latinoamericanos. El cuestionario fue adaptado considerando las particularidades

socioculturales de la región de Apurímac y las características específicas de la población de estudio dentro de un contexto educativo de nivel secundaria.

Asimismo, para garantizar la validez del instrumento, este fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, contando con la participación de tres profesionales especialistas en salud sexual y reproductiva. Este proceso de validación, como señala Galicia Alarcón et al. (2017), permite verificar que el instrumento mida efectivamente los constructos que pretende evaluar, asegurando su pertinencia para el contexto específico de aplicación y la población objetivo.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se empleó el coeficiente Omega de McDonald, una metodología estadística que según Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017) representa una alternativa robusta y precisa frente a los métodos tradicionales de estimación de la consistencia interna. Los autores destacan que este coeficiente trabaja con las cargas factoriales, lo que permite obtener cálculos más estables y refleja el verdadero nivel de fiabilidad, independientemente de la cantidad de ítems o la presencia de errores correlacionados. Dunn et al. (2014) complementan este punto de vista al señalar que el coeficiente Omega resulta particularmente apropiado para instrumentos aplicados en investigaciones de ciencias sociales y de la salud, ya que es más robusto especialmente cuando estos abordan constructos multidimensionales como los factores asociados al embarazo adolescente. Los autores indican que este método estadístico ofrece estimaciones más precisas de confiabilidad cuando los datos no cumplen con el supuesto de tau-equivalencia, situación común en estudios con poblaciones adolescentes donde las respuestas pueden presentar variabilidad inherente a su etapa de desarrollo.

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

Variable U: Factores asociados al embarazo

Estadísticas de fiabilidad

Omega de McDonald	N de elementos
,976	26

Nota: Datos de confiabilidad SPSS.

Los resultados de fiabilidad mediante el método estadístico de omega en el presente estudio muestran un resultado superior al 0.9 aproximándose a 1 lo cual nos indica que los datos son altamente confiables.

Para aplicar las encuestas y recolectar la información necesaria en esta investigación, se siguieron los siguientes pasos, primero se les dio a los participantes una explicación breve y algunas indicaciones. Esto sirvió para que entendieran mejor el cuestionario y aclarar cualquier duda antes de responder, asegurando que todos lo completaran correctamente.

También se les informó que sus respuestas serían totalmente confidenciales y que sus datos personales no se revelarían, protegiendo así su privacidad y siguiendo normas éticas. Además, se les explicó que el estudio tenía fines académicos y que sus aportes ayudarían a enriquecer la investigación existente. En cuanto a las dificultades, no hubo mayores problemas, ya que todos los estudiantes mostraron buena disposición para participar. En total, colaboraron 52 personas. Su actitud positiva y comprometida facilitó mucho el proceso, y su interés en formar parte del estudio fue muy valioso.

Respecto a las limitaciones la presente investigación, la muestra se realiza en una sola institución educativa de un contexto rural esto restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos socioeducativos. Además, la naturaleza sensible dentro del tema puede haber generado algunos sesgos de información por deseabilidad social en las respuestas de las participantes.

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

RESULTADOS

De esta manera se muestran los resultados de la estadística descriptiva de los datos obtenidos del presente estudio lo cual nos permite medir los niveles de los factores asociados al embarazo en adolescentes de una manera general y de manera específica por las dimensiones planteadas. Para lo cual se plantearon dentro de los 3 niveles que son, riesgo alto, riesgo medio y finalmente riesgo bajo.

Tabla 1

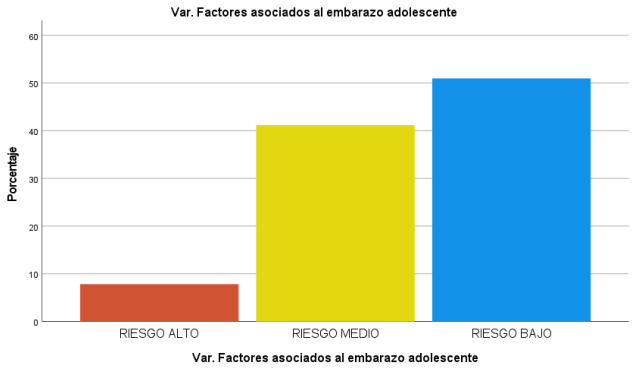
Nivel de variable: Factores asociados al embarazo adolescente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	**RIESGO ALTO**	4	7,8	7,8	7,8
	RIESGO MEDIO	21	41,2	41,2	49,0
	RIESGO BAJO	26	51,0	51,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

***Nota*.** Estimación del instrumento

Figura 1

Nivel de variable



***Nota*.** *Resultados del SPSS.*

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

En la Tabla 1 y Figura 1 se presentan los resultados relacionados con los factores asociados al embarazo adolescente en la institución educativa estudiada. Los datos revelan que la mayoría de los participantes (51%, equivalente a 26 casos) se encuentran en la categoría de riesgo bajo. Un porcentaje considerable (41.2%, correspondiente a 21 participantes) se ubica en el nivel de riesgo medio, mientras que solo una minoría (7.8%, representado por 4 participantes) presenta riesgo alto. Estos hallazgos sugieren que, si bien predominan los factores protectores en la población estudiada, existe un grupo significativo en situación de vulnerabilidad moderada que podría requerir intervenciones preventivas.

Tabla 2

Nivel de dimensión: Factor estructural

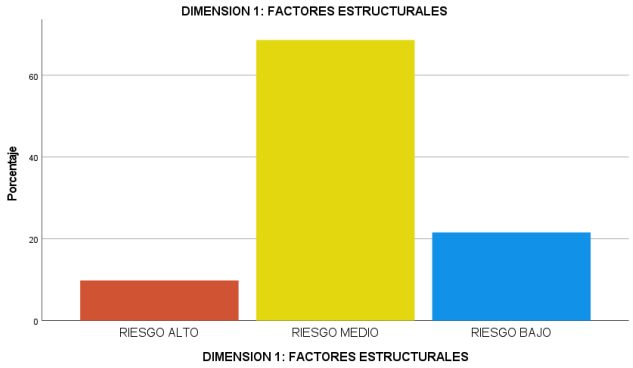
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	**RIESGO ALTO**	5	9,8	9,8	9,8
	RIESGO MEDIO	35	68,6	68,6	78,4
	RIESGO BAJO	11	21,6	21,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

***Nota*.** *Estimación del instrumento factor estructural*

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

Figura 2

Nivel de dimensión 1



Nota. *Resultados del SPSS.*

En la Tabla 2 y Figura 2 se muestran los resultados de la dimensión de factores estructurales asociados al embarazo adolescente. Los datos indican que la mayoría de los participantes (68.6%) se encuentra en riesgo medio, mientras que el 21.6% presenta riesgo bajo y solo el 9.8% riesgo alto. Considerando los indicadores del instrumento, estos hallazgos sugieren una moderada comunicación familiar sobre sexualidad, un apoyo parcial de los padres en temas personales y un nivel intermedio de educación preventiva tanto en el hogar como en la escuela. Esto evidencia la necesidad de fortalecer el entorno estructural de los adolescentes para la prevención efectiva del embarazo adolescente en la institución educativa.

Tabla 3

Nivel de dimensión: Factor individual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	**RIESGO MEDIO**	12	23,5	23,5	23,5
	RIESGO BAJO	39	76,5	76,5	100,0

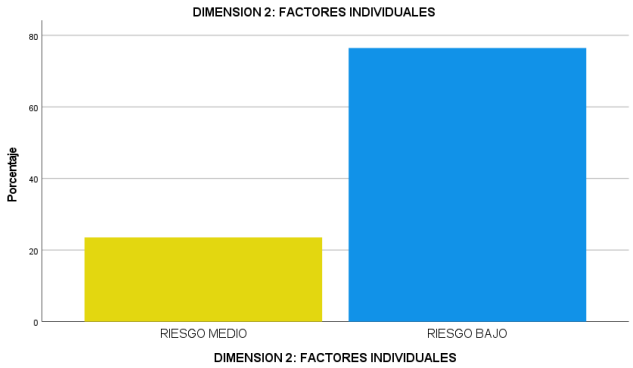
DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

	Total	51	100,0	100,0

Nota. *Estimación del instrumento factor individual*

Figura 3

Nivel de dimensión 2



Nota. *Resultados del SPSS.*

En la Tabla 3 y Figura 2 se presentan los resultados de la dimensión de factores individuales. Los datos revelan que la gran mayoría de los participantes (76.5%, equivalente a 39 casos) se encuentra en la categoría de riesgo bajo, mientras que el resto (23.5%, correspondiente a 12 participantes) presenta riesgo medio. Es destacable la ausencia de casos en la categoría de riesgo alto. Estos hallazgos sugieren que los adolescentes estudiados poseen adecuadas capacidades de reflexión, toma de decisiones informadas sobre su salud, comprensión de la responsabilidad parental, conocimiento sobre métodos anticonceptivos y conciencia sobre los riesgos del embarazo adolescente. Estos resultados son favorables e indican que los factores individuales constituyen un elemento protector importante frente al embarazo adolescente en esta población, lo que podría aprovecharse como fortaleza en las estrategias preventivas implementadas en la institución educativa.

DOI: https://doi.org/10.71112/vgn1j477

Tabla 4

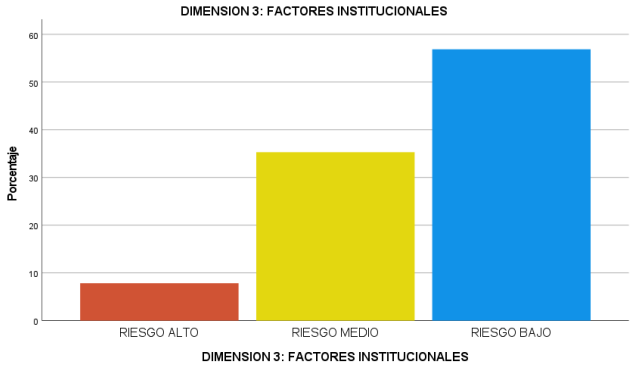
Nivel de dimensión: Factor institucional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	**RIESGO ALTO**	4	7,8	7,8	7,8
	RIESGO MEDIO	18	35,3	35,3	43,1
	RIESGO BAJO	29	56,9	56,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Nota. *Estimación del instrumento factor institucional*

Figura 4

Nivel de dimensión 3



Nota. *Resultados del SPSS.*

En la Tabla 4 y Figura 4 se muestran los resultados de la dimensión de factores institucionales. Los datos indican que más de la mitad de los participantes (56.9%, equivalente a 29 casos) se encuentra en la categoría de riesgo bajo, mientras que un porcentaje significativo (35.3%, correspondiente a 18 participantes) presenta riesgo medio y una menor proporción (7.8%, representado por 4 participantes) muestra riesgo alto, estos hallazgos sugieren que existe un acceso relativamente adecuado a información sobre salud sexual y reproductiva, orientación escolar sobre educación sexual, conocimiento sobre dónde acudir

para asesoramiento sobre métodos anticonceptivos, y una percepción favorable sobre los profesionales de salud. Sin embargo, el porcentaje en riesgo medio indica que aún hay aspectos institucionales que podrían fortalecerse para mejorar el acceso y la calidad de los servicios de prevención del embarazo adolescente en la institución educativa y su entorno comunitario.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación descriptiva revelan un panorama multidimensional sobre los factores asociados al embarazo adolescente en la institución educativa estudiada. La distribución predominante de casos en niveles de riesgo bajo 51% y medio 41.2% para la variable general, con solo un 7.8% en riesgo alto, sugiere que existen condiciones protectoras significativas, pero también vulnerabilidades que merecen atención.

En cuanto a los factores estructurales, el hallazgo de que 68.6% de los participantes se encuentra en nivel de riesgo medio coincide con lo planteado por Stern (2012), quien identifica que las condiciones estructurales como la marginación socioeconómica y la inequidad de género aumentan la probabilidad de embarazos tempranos. Esta predominancia del nivel medio sugiere que, si bien existe cierto grado de comunicación familiar sobre sexualidad y apoyo parental, aún persisten limitaciones en el entorno estructural que podrían incrementar la vulnerabilidad. Como señala el INEI (2022), las brechas entre zonas urbanas y rurales en el Perú 9.8% vs 18.3% de adolescentes embarazadas evidencian que los factores estructurales siguen siendo determinantes, lo cual se refleja en nuestros resultados.

Es particularmente revelador el contraste entre los factores estructurales e individuales. Mientras que en los primeros predomina el riesgo medio (68.6%), en los factores individuales la mayoría (76.5%) presenta riesgo bajo, sin registrarse casos de riesgo alto. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de lo expuesto por Flórez y Soto (2013), quienes demuestran que, aun en contextos de limitadas oportunidades educativas y laborales (factores estructurales), el

desarrollo de proyectos de vida alternativos a la maternidad (factores individuales) constituye un elemento protector significativo. La ausencia de casos de riesgo alto en la dimensión individual sugiere que los adolescentes estudiados han desarrollado capacidades de reflexión y toma de decisiones informadas, lo que coincide con la importancia que Chiriboga Yaselga et al. (2024) atribuyen a "la educación como el camino más eficiente para prevenir el embarazo adolescente".

Respecto a los factores institucionales, el predominio del nivel de riesgo bajo (56.9%) indica cierta eficacia en el acceso a información sobre salud sexual y reproductiva en la institución educativa. Sin embargo, el 35.3% en riesgo medio y 7.8% en riesgo alto señalan áreas de oportunidad para fortalecer estos servicios. Estos resultados son coherentes con lo encontrado por el Ministerio de Educación del Perú (2017), que destaca el rol fundamental de los centros educativos en la prevención del embarazo adolescente, pero también reconoce desafíos como "la implementación irregular de programas de educación sexual integral y la falta de estrategias adaptadas a las realidades locales".

La relación entre los factores institucionales y los conocimientos sobre métodos anticonceptivos merece especial atención. Tal como señalan Gogna et al. (2005), "la iniciación sexual temprana sin información adecuada sobre anticoncepción constituye un factor determinante" de riesgo. En este sentido, el 43.1% de participantes que presenta riesgo medio o alto en factores institucionales podría estar reflejando lo que Ubillus Saltos et al. (2024) enfatizan sobre el rol fundamental de la educación sexual y reproductiva en la prevención del embarazo adolescente.

Estos hallazgos adquieren mayor significación al analizarlos desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que sustenta teóricamente nuestra investigación. El predominio del riesgo bajo en factores individuales, contrastado con mayores niveles de riesgo en factores estructurales e institucionales, evidencia cómo los diversos niveles de influencia (individual,

familiar, escolar y comunitario) interactúan de manera diferenciada en la vida de los adolescentes. Esta interacción refuerza la necesidad de intervenciones integrales que, como sugiere la teoría de las determinantes sociales de la salud, aborden no solo los comportamientos individuales sino también las condiciones sociales, económicas y ambientales.

Los resultados de este estudio descriptivo proporcionan evidencia valiosa que puede contribuir al diseño de intervenciones más efectivas, tal como se planteó en los objetivos. La identificación de que los factores estructurales constituyen la dimensión con mayor nivel de riesgo (68.6% en nivel medio) sugiere la necesidad de fortalecer las intervenciones que aborden el entorno familiar y socioeconómico de los adolescentes. Asimismo, los hallazgos en factores institucionales señalan la importancia de consolidar los programas de educación sexual integral en la institución educativa estudiada.

Los resultados de esta investigación tienen importantes implicaciones para la formulación de para lo que viene a ser las políticas públicas y el diseño de programas educativos orientados a la prevención del embarazo adolescente dentro de las instituciones educativas dentro de EBR. La predominancia de riesgo medio en factores estructurales (68.6%) sugiere la necesidad de políticas intersectoriales que aborden determinantes sociales como las desigualdades económicas y de género que afectan a las familias en zonas rurales de Apurímac. Estas políticas deberían articular estrategias de apoyo económico con programas de fortalecimiento familiar que mejoren la comunicación sobre sexualidad entre padres e hijos.

CONCLUSIONES

El estudio mostro que 51% de las adolescentes presenta riesgo bajo dentro de los factores del embarazo adolescente, mientras que 41.2% muestra riesgo medio y por último con un mínimo de 7.8% riesgo alto, indicando que existen los factores protectores junto con algunas vulnerabilidades que requieren atención. Los factores dentro de lo que son los estructurales

constituyen el área de mayor vulnerabilidad, con 68.6% de las participantes en nivel de riesgo medio, evidenciando limitaciones en la comunicación familiar sobre sexualidad y apoyo parental. Los factores individuales representan el componente protector más fuerte, con 76.5% de las adolescentes en nivel de riesgo bajo, demostrando adecuadas capacidades de reflexión y conocimientos sobre salud sexual y reproductiva. Respecto a los factores institucionales, 56.9% presenta riesgo bajo, 35.3% riesgo medio y 7.8% riesgo alto, señalando un acceso relativamente adecuado a información sobre salud sexual en el ámbito escolar, pero con brechas por mejorar.

Se confirma la pertinencia del modelo ecológico como marco teórico, demostrando que las limitaciones en el entorno estructural e institucional pueden aumentar la vulnerabilidad pese a contar con factores individuales protectores.

Es necesario implementar talleres periódicos dirigidos por profesionales de salud que incluyan a adolescentes, padres y docentes, utilizando metodologías participativas y no solo informativas. Se recomienda establecer un sistema de coordinación permanente entre la institución educativa y los servicios de salud locales como vienen a ser los puestos de salud y centros de salud para facilitar el acceso a consejería especializada y métodos anticonceptivos adecuados para adolescentes, todo esto llevado a cabo por profesionales de la salud como vienen a ser las obstetras y otros.

El estudio aporta evidencia para orientar lo que son las políticas públicas y programas locales de prevención del embarazo adolescente tratándose de menores de edad, especialmente aquellos que impliquen la participación de una manera activa y coordinada del sector salud en el ámbito educativo.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

José Alfredo Corrales Lozano: metodología, conceptualización, curación de datos, financiación, software, recursos.

Margarita Rajkovic Rodríguez: análisis formal, supervisión, revisión y edición, visualización.

María Solano Huaraca: metodología, validación.

Ruth Conde Lozano: investigación, administración del proyecto.

Esai Leiva Plasencia: investigación, redacción y borrador original.

REFERENCIAS

Arévalo, J. (2020). Investigación básica en ciencias sociales: Fundamentos y aplicaciones. *Revista Peruana de Investigación Social, 3*(2), 45–62. https://doi.org/10.31381/rpis.v3i2.3429

Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Grupo Editorial Patria.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf

Bunge, M. (2017). El planteamiento científico. *Revista Cubana de Salud Pública, 43*(3), 470–498.

Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. https://es.scribd.com/document/538346735/Introduccion-a-La-Metodologia-de-La-Investigacion-Cientifica-7

Chiriboga Yaselga, G. A., Pionce Tumbaco, C. A., Ponce Hernández, K. M., & Basurto Montoya, R. D. (2024). La educación como herramienta para la prevención del

embarazo adolescente y la construcción de masculinidades positivas. *Revista Científica de Salud BIOSANA, 4*(1), 59–72. https://doi.org/10.62305/biosana.v4i1.81

Díaz-Narváez, V. P. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de la salud* (2 ed.). Editorial Universidad Finis Terrae. https://books.google.com.pe/books?id=ZPVtPpdFdGMC&pg=PA7&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology, 105*(3), 399–412. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24844115/

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5*(1), 1–4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Flórez, C. E., & Soto, V. E. (2013). *Factores protectores y de riesgo del embarazo adolescente en Colombia. Estudios a profundidad basados en las Encuestas Nacionales de Demografía y Salud - ENDS - 1990/2010*. Profamilia. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INV/5%20-%20FACTORES%20PROTECTORES%20Y%20DE%20RIESGO%20DEL%20EMBARAZO%20EN%20COLOMBIA.pdf

Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura, 9*(2), 42–53. https://doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., & Pantelides, E. (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. CEDES.

INEI. (2022). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES)*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1950/libro.pdf

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health, 12*(8), 597–605. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/1054139X9190007K

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva, 17*(3), 613–619. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Intervención prevención de la violencia familiar y sexual, embarazo en adolescentes y trata de personas con fines de explotación sexual en niñas, niños y adolescentes, en instituciones educativas de nivel secundaria de la Educación Básica Regular: Orientaciones y procedimientos para la gestión e implementación*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7513

MINSA. (2013). *Plan Nacional para la Reducción del Embarazo Adolescente*. https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/3033.pdf

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5a ed.). Ediciones de la U. https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia_%C3%91aupas_5aEd.pdf

OMS. (2024). *Embarazo en adolescentes*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227–232. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext

Rodríguez Gázquez, M. D. (2008). Factores de riesgo para embarazo adolescente. *Medicina U.P.B., 27*(1), 47–58. https://revistas.upb.edu.co/index.php/medicina/article/view/2259

Rodríguez-Sosa, J., & Burneo, K. (2017). *Metodología de la investigación*. Universidad San Ignacio de Loyola. https://hdl.handle.net/20.500.14005/2697

Sánchez-Carlessi, H. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf

Sousa, V., Driessnack, M., & Mendes, I. (2021). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería: Diseños no experimentales. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 15*(3), 502–507.

Stern, C. (2012). *El "problema" del embarazo en la adolescencia: Contribuciones a un debate*. El Colegio de México. https://books.google.com.pe/books?id=Fk05AwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ubillus Saltos, S. P., Baque Muñiz, J. A., Cango Pineda, L. F., Celorio Muñoz, D. A., & Chanaluisa Castro, N. M. (2024). La importancia de la educación sexual en la prevención del embarazo adolescente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 7770–7780. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12948

UNFPA. (2013). *Maternidad en la niñez: Enfrentar el desafío del embarazo adolescente*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ES-SWOP2013.pdf

Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta* (2a ed.). Editorial San Marcos.

Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625–627. https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

ESTRATEGIA DIDÁCTICO-LÚDICA PARA FOMENTAR LA MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL ELEMENTAL DE LA CIUDAD DE ESMERALDAS

DIDACTIC-PLAYFUL STRATEGY TO FOSTER MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH IN ELEMENTARY SUBLEVEL STUDENTS IN THE CITY OF ESMERALDAS

Carla Stefanie Montesdeoca-Ortiz

Haydeé Ramírez-Lozada

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

Estrategia didáctico-lúdica para fomentar la motivación por el aprendizaje del inglés en estudiantes del subnivel elemental de la ciudad de Esmeraldas

Didactic-playful strategy to foster motivation for learning English in elementary sublevel students in the city of Esmeraldas

Carla Stefanie Montesdeoca-Ortiz[1]
carlastefaniem@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-5233-2264
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

Haydée Ramírez-Lozada[2]
haydee.ramirez@pucese.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3482-2331
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

RESUMEN

Con el objetivo de proponer una estrategia didáctico-lúdica que fomente la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés, fortaleciendo su interés y compromiso con este proceso, se realizó una investigación bajo la modalidad mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa; se trató de una investigación documental y de campo, empleando el paradigma positivista. Se hizo uso del método analítico sintético, inductivo deductivo y hermenéutico. Como técnica de investigación se empleó la encuesta, la cual se aplicó a una muestra no probabilística de participantes voluntarios conformada por 90 estudiantes, a través de un cuestionario contentivo de 17 preguntas cerradas. Los resultados revelaron que los estudiantes presentan un alto nivel de motivación extrínseca para aprender inglés, estando de acuerdo con el uso de actividades lúdicas para el aprendizaje del idioma y se sienten más motivados para aprender inglés cuando se utilizan este tipo de actividades. Se propuso la estrategia didáctico-lúdica denominada “Carla´s Bingo Blast: la aventura del inglés” la cual aumentará la motivación

de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés a través de actividades lúdicas interactivas.

Palabras clave: Aprendizaje, estrategia, didáctico-lúdica, idioma, motivación

ABSTRACT

With the objective to propose a didactic-playful strategy that encourages students' motivation to learn English, strengthening their interest and commitment to this process, mixed modality research was carried out, that is, qualitative and quantitative; it was a documentary and field research, using the positivist paradigm. The synthetic analytical, inductive deductive and hermeneutic methods were used. The survey was used as a research technique, which was applied to a non-probabilistic sample of voluntary participants made up of 90 students, through a questionnaire containing 17 closed questions. The results revealed that students have a high level of extrinsic motivation to learn English, agreeing with the use of playful activities for language learning and feeling more motivated to learn English when this type of activities are used. The didactic-playful strategy called “Carla´s Bingo Blast: The English Adventure” was proposed, which will increase students' motivation for learning the English language through interactive, playful activities.

Keywords: Learning, strategy, didactic-playful, language, motivation

Recibido: 14 de marzo 2025 | Aceptado: 2 de abril 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

INTRODUCCIÓN

Aprender inglés en un mundo globalizado, como en el que se vive actualmente, representa un reto que deben plantearse los estudiantes de todos los niveles. El aprendizaje de una lengua extranjera, tal como lo señala Cela (2021), mejora la capacidad intelectual del individuo, fomentando valores positivos hacia la cultura de las lenguas que estudian. Para que el aprendizaje se consolide de una manera más efectiva se requiere de una adecuada motivación que coadyuve a la mejora en la captación de la atención por los estudiantes.

La motivación es un aspecto que debe tomarse en consideración. Los estudiantes motivados y que, a temprana edad, son expuestos al conocimiento y práctica de un segundo idioma poseen una mayor ventaja de aprendizaje. En contraste, los estudiantes que no cuentan con la motivación necesaria enfrentan más dificultades. Esto es aún más evidente cuando se les presenta un idioma totalmente desconocido sin haber tenido conocimientos previos, especialmente en la edad adulta o adolescencia.

Importantes investigaciones han mostrado que las actividades lúdicas ofrecen un entorno estimulante que facilita el aprendizaje por medio de la experimentación, la creatividad y la interacción social, promoviendo habilidades esenciales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración, los cuales son fundamentales en el proceso educativo. A través del juego los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas, fomentando el desarrollo emocional y social, facilitando la gestión de las emociones, el trabajo en equipo y el desarrollo de la empatía hacia los demás (López et al., 2024).

Se evidenció en una Unidad Educativa pública de Esmeraldas, Ecuador que, a pesar del esfuerzo de los docentes para que los estudiantes del subnivel elemental aprendan el idioma inglés, estos no se encontraban lo suficientemente motivados para el aprendizaje de dicho idioma. Esta falta de motivación se refleja en su bajo rendimiento académico, escasa participación en actividades de clase y en la falta de compromiso con la entrega de tareas de

inglés, lo cual genera que los conocimientos de su gramática y pronunciación no les permitan comunicarse con fluidez en este idioma, generando una diferencia respecto a estudiantes expuestos a temprana edad a un idioma no materno, los cuales desarrollaron bilingüismo y fácilmente logran aprender nuevos idiomas.

Esta situación genera consecuencias negativas a los estudiantes, pues afecta su desempeño dentro de una sociedad altamente globalizada, en donde la imposibilidad de comunicarse a través del idioma inglés crea barreras que dificultarán su futuro desarrollo profesional y laboral. En vista de que la metodología lúdica favorece la motivación de los estudiantes debido al dinamismo de su estrategia, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategia didáctica basada en la metodología lúdica podría contribuir a fomentar la motivación por el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del subnivel elemental de Esmeraldas, Ecuador?

En tal sentido, la siguiente investigación siguió como objetivo general proponer una estrategia didáctico-lúdica que fomente la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés, fortaleciendo su interés y compromiso con este proceso. Se siguieron los siguientes objetivos específicos: Diagnosticar el nivel de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, determinar la percepción de los estudiantes con relación al uso de actividades lúdicas para el aprendizaje del inglés, y planificar fases estratégicas, acciones y procederes basados en la metodología lúdica que fomenten la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés

Al realizar una revisión de la literatura en el ámbito educativo, Soledispa et al. (2020) definen la motivación como el interés del estudiante por aprender a aprender. Este interés le permite construir su propio conocimiento mediante actividades activas, dinámicas y críticas La motivación, tal como lo señalan Espinoza y Pérez (2022), se considera primordial dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ya que, a partir de esta, el estudiante se siente impulsado

para aprender, por lo cual es necesario que el docente diseñe estrategias para motivar a sus alumnos. Cuando el estudiante se siente motivado correctamente, tendrá la necesidad de conocer más de aquello que lo inspira. De acuerdo con el criterio de Soledispa et al. (2020), la motivación crea el impulso de actuar, facilitando la enseñanza aprendizaje del educando.

Según Garcés et al. (2018), el aprendizaje significativo se relaciona estrechamente con la motivación para ayudar a afirmar y apropiarse de los conocimientos, por ejemplo, se puede señalar la escucha activa, visualización de películas, repetición, juegos, canciones, inmersión lingüística, entre otras.

En este mismo orden de ideas se observa que, dentro de la práctica educativa se puede encontrar un sinfín de estrategias implementadas con el propósito de sembrar o facilitar conocimientos al sujeto y aumentar su nivel de motivación. Las estrategias para la didáctica del aprendizaje del idioma inglés y su relación con la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del mismo constituyen un aspecto fundamental en la enseñanza, donde su enfoque está en encontrar las mejores formas de enseñar inglés, de manera que los estudiantes asimilen el idioma, lo practiquen en su diario vivir y también se sientan motivados a seguir descubriendo más de él.

En opinión de Taborda (2024), los juegos son cada vez más valorados en la pedagogía moderna, ya que contribuyen a crear una atmósfera positiva en el aula, lo cual favorece la actitud motivacional de los estudiantes. Los recursos didácticos se han diseñado con la intención de facilitar la labor del docente y del alumno.

La lúdica se puede considerar un instrumento valioso para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, explica Arias (2014), que el término proviene del latín *ludus*, que se vincula a reír y el placer. En palabras de Pino (2021), la lúdica está presente en la vida de las personas desde que tienen memoria, es decir, el ser humano requiere vivir y producir experiencias lúdicas para tener una vida que merezca la pena ser vivida. La lúdica se asocia

con el ambiente donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje entre docentes y estudiantes, lo cual permite la presencia de situaciones espontáneas y dinámicas que se traducen en un estado de bienestar para quienes participan en ello (Yagüé, 2018).

Según Moreira y García (2022) el juego lúdico destaca como un componente esencial en el aprendizaje del estudiante, permitiendo que se sumerja a participar activamente en el aula de clases, dejando a un lado la metodología tradicional, a la cual muchos estudiantes se encuentran acostumbrados. Por esta razón, se ha convertido en una actividad muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas de una manera divertida, entretenida y recreativa.

La teoría humanista en la didáctica del inglés

Maslow (1943) se distingue por su teoría de la jerarquía de necesidades, la cual impacta en la pedagogía humanista al subrayar la relevancia de cubrir necesidades fundamentales antes de que se produzca un aprendizaje significativo. De acuerdo con Maslow (1943), una educación humanista debe fomentar el crecimiento del potencial personal, la autorrealización y el bienestar emocional de los alumnos.

Rogers (1969) sugirió una enseñanza enfocada en el alumno, en la que el aprendizaje relevante se da en un entorno de confianza, empatía y autenticidad. Su perspectiva resalta la función del profesor como facilitador en vez de transmisor de saberes, fomentando la independencia del alumno y el aprendizaje basado en experiencias.

Freire (1970) propuso una metodología pedagógica enfocada en la concienciación y emancipación del sujeto. Para él, la educación no debería ser un acto de impartición mecánica de saberes (educación en negocios), sino un proceso dialógico que promueva la reflexión crítica y el cambio social. La pedagogía humanista de Freire resalta la importancia del respeto hacia el alumno como participante activo en el proceso de aprendizaje y su habilidad para modificar su realidad.

He aquí que estos tres autores convergen en que el estudiante debe atenderse en clase como el ser humano que es, con sus intereses, necesidades, motivaciones. Es este ambiente centrado en el estudiante el que posibilita un aprendizaje de calidad. En el estudio que nos ocupa, con el uso de una estrategia didáctico-lúdica interactiva, los estudiantes se ven aceptados, tenidos en cuenta, se motivan y se movilizan hacia el aprendizaje del inglés.

La teoría sociocultural y la zona de desarrollo próximo

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky sostiene que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje se producen mediante la interacción social. De acuerdo con Vygotsky (1978), el conocimiento no se forma de forma individual, sino en un entorno social y cultural donde el lenguaje y la mediación desempeñan un rol crucial. La adquisición de conocimientos se produce mediante la participación en actividades conjuntas con otras personas, en particular con aquellos con un alto grado de conocimiento o experiencia, como profesores, compañeros y cuidadores.

Uno de los conceptos fundamentales de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se establece como la separación entre lo que un estudiante puede realizar de manera autónoma y lo que puede alcanzar con la asistencia de un adulto o un compañero más capacitado (Vygotsky, 1978). En este contexto, la enseñanza efectiva sucede cuando se proporciona respaldo o soporte para que el alumno pueda adquirir competencias más sofisticadas, fomentando de esta manera su aprendizaje autónomo.

En el contexto de la tesis sobre la **estrategia didáctico-lúdica para fomentar la motivación por el aprendizaje del inglés en estudiantes del subnivel elemental en Esmeraldas**, la teoría sociocultural de Vygotsky proporciona un **marco teórico sólido** para sustentar la importancia de la interacción social en el aprendizaje de un idioma.

1. **Aprendizaje colaborativo y mediación**: La propuesta didáctico-lúdica fomenta la interacción entre los estudiantes y los docentes, lo que se alinea con la idea de que el

aprendizaje del inglés puede ser más efectivo cuando se realiza en un entorno social, con la mediación de un facilitador que ayude a ampliar la ZDP de los estudiantes.

2. **Uso del juego como herramienta de andamiaje**: Las estrategias lúdicas permiten a los estudiantes participar en actividades estructuradas que ofrecen apoyo temporal para alcanzar nuevos niveles de competencia lingüística, lo que refuerza el concepto de *scaffolding* o andamiaje.
3. **Desarrollo de habilidades a través de la interacción**: Dado que el aprendizaje del inglés implica la adquisición de habilidades comunicativas, la teoría de Vygotsky justifica el uso de actividades interactivas que faciliten la inmersión en el idioma dentro de un ambiente de apoyo.

Al investigar sobre una estrategia didáctico-lúdica para incentivar la motivación hacia el aprendizaje del inglés en alumnos del nivel elemental en Esmeraldas, la teoría sociocultural de Vygotsky ofrece un sólido marco teórico para respaldar la relevancia de la interacción social en el aprendizaje de un idioma, que se pueden resumir de la siguiente manera:

1: Enseñanza cooperativa y mediación: La propuesta didáctico- lúdica promueve la interacción entre los alumnos y los profesores, lo que concuerda con la noción de que el aprendizaje del inglés puede ser más eficaz cuando se lleva a cabo en un ambiente social, con la intervención de un facilitador que contribuya a expandir la ZDP de los estudiantes.

2. Utilización del juego como instrumento de estructuración: Las tácticas recreativas posibilitan que los alumnos se involucren en actividades organizadas que brindan respaldo temporal para lograr nuevos grados de habilidad lingüística, fortaleciendo así el concepto de scaffolding o andamiaje.

3. Fomentar competencias mediante la interacción: Ya que el aprendizaje del inglés conlleva el desarrollo de competencias comunicativas, la teoría de Vygotsky respalda la

implementación de actividades interactivas que promuevan la inmersión en el idioma en un entorno comunicativo.

Antecedentes

Existen importantes estudios que relacionan la importancia e incidencia de la motivación con el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Al respecto, Taborda (2024) realizó un estudio a través del cual logró en los estudiantes cambios significativos por medio de las estrategias centradas en la lúdica. Al aplicar esta metodología, la cual resultó motivadora y dinámica, se logró un mayor desempeño académico, un gran avance en su desarrollo integral y al mismo tiempo mayor predisposición hacia el aprendizaje de una segunda lengua.

Se encontró también la investigación realizada por Rodríguez et. al (2024) quienes analizaron la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en la enseñanza del inglés en el nivel básico elemental. Afirman que la motivación extrínseca evidencia un comportamiento relacionado directamente con el logro de un resultado dirigido a obtener algo en particular. Igualmente se encontró la investigación de Espinoza y Méndez (2024) quienes partiendo de la vinculación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la lúdica, consideran que el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés debe ser lo más dinámico posible.

La lúdica tiene un impacto positivo en la educación, consolidándose como un recurso educativo que permite que los estudiantes se sientan más cómodos y el aprendizaje se vuelva divertido.

En este mismo orden de ideas, Hoballah (2023) realizó una investigación en donde planteó analizar de forma óptima la motivación que tienen los estudiantes al momento de aprender una segunda lengua, reconociendo que aún no existe un concepto contemplado acerca de este término ni tampoco una sola teoría que abarque con todos los componentes y factores motivacionales. A su vez invita a complementar este proceso con la mejora del factor

afectivo o sentimental del estudiante, debido a que es parte crucial para este grupo de personas a la hora de cualquier tipo de aprendizaje y en especial si es una nueva lengua, no materna.

Se pudo evidenciar también la investigación realizada por Salazar (2023), cuyo aporte principal se centró en explicar que los docentes conocen el método constructivista y tienen conocimiento de la teoría de inteligencias múltiples; sin embargo, se les dificulta la aplicación de esta. Ante esta situación, este autor consideró la importancia de realizar un taller en línea para capacitar al personal docente acerca de técnicas teatrales y esta propuesta pedagógica enriquece a los maestros de herramientas innovadoras para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de una segunda lengua, como lo es el inglés, el cual es el idioma universal.

Se encontró el estudio de Chimarro (2023) quien centró su estudio en explicar la importancia de las actividades lúdicas para despertar el interés y la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés. Hace énfasis en el hecho de que los docentes deben tener interés en desarrollar estrategias que dinamicen el proceso de enseñanza del idioma inglés, evitando la rutina y aquellas actividades que en lugar de estimular al estudiante lo vuelvan un sujeto reactivo.

Se ubicó el estudio realizado por Choquehuanca et. al (2022), cuyo aporte central se encuentra en demostrar de que la motivación incide en el aprendizaje del inglés puesto que impulsa el interés del estudiante. Tal hecho permite encender e incentivar el desarrollo del proceso, constituyéndose en una parte activa del accionar de los estudiantes.

Se encontró de igual forma la investigación de Cevallos (2022), en la cual se analiza la influencia de actividades que promueven la motivación y el interés de los estudiantes de formar parte en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Los autores son del criterio

que la lúdica desarrolla un pensamiento creativo, disminuye la ansiedad y el rechazo que puedan tener los estudiantes de aprender un nuevo idioma.

De la revisión de la literatura también se evidencia el estudio realizado por Molina et al. (2021), con el que logró determinar que la gamificación es una estrategia que fortalece el aprendizaje del inglés por medio del juego para atrapar el interés del alumno. El aprendizaje y pericia de una segunda lengua, como lo es el inglés, da una gran ventaja en un mundo globalizado, donde podrán desenvolverse en entornos multiculturales.

Por su parte, Álvarez y Rojas (2021) desarrollaron una investigación relacionada con la motivación y el aprendizaje del idioma inglés a partir de una perspectiva conceptual. A tales efectos, destacan que el motor para el aprendizaje de un idioma es la motivación, debido a que representa el incentivo para aprender mejor con un estado de ánimo que favorece este proceso.

Se encontró también el estudio realizado por Martínez (2020), quien sostiene que el uso de las diferentes plataformas digitales con fines educativos es una herramienta de gran utilidad en el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés, ya que ayuda y motiva más al individuo para el aprendizaje. En este mundo globalizado los maestros tienen diferentes herramientas de aprendizaje, técnicas y estrategias didácticas que fortalecen aquellos contenidos que se adquirieron dentro del aula para ser más eficientes en el desarrollo de las habilidades.

Asimismo, se ha documentado la investigación de Candela y Benavides (2020) quienes profundizaron estudios sobre las actividades lúdicas, señalando que estas constituyen un aliado poderoso que fomentan el aprendizaje de carácter significativo. Las actividades lúdicas propician las relaciones armoniosas y la empatía entre los estudiantes, lo cual crea un ambiente agradable que favorece el aprendizaje.

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo la modalidad mixta, es decir, aquella que entrelaza la investigación cualitativa y cuantitativa, implicando su interacción y potenciación. A través de la modalidad mixta se pueden recolectar y analizar datos tanto de una forma cualitativa como cuantitativa, logrando una discusión conjunta de estos (Hernández y Mendoza, 2018). A través del enfoque cualitativo se buscó comprender la importancia de la utilización de la estrategia didáctico-lúdica como vía para la motivación del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo como propósito reconstruir la realidad, es decir, la forma como la utilización de juegos puede ayudar a que los estudiantes del subnivel elemental de Esmeraldas Ecuador aprendan el idioma inglés, partiendo de la necesidad de que se sientan más motivados para aprender el idioma inglés.

Igualmente, se hizo uso de la modalidad cuantitativa para reflejar numéricamente la cantidad de estudiantes del subnivel elemental que se sienten motivados para aprender inglés de acuerdo con los procedimientos utilizados actualmente, así como obtener su punto de vista sobre el uso de la estrategia didáctico-lúdica como elemento motivador para el aprendizaje del inglés.

Se está en presencia de una investigación documental y de campo. La investigación documental de acuerdo con Jurado (2005) es aquella que se refiere a la construcción del conocimiento mediante la búsqueda de datos existentes en documentos de cualquier especie, tales como fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas. La investigación documental se desarrolló a través de la revisión bibliográfica de textos, tanto impresos como digitalizados de libros, artículos científicos publicados en revistas de alto impacto que contienen información fidedigna con carácter científico relacionados con la gamificación como elemento de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de diferentes niveles.

Respecto a la investigación de campo, de acuerdo con lo expresado por Hernández y Mendoza (2018) es aquella que se refiere a la recolección de datos con base a un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos que pueden ser observables en la realidad. Se utilizó para observar, por una parte, la cantidad de estudiantes del subnivel elemental que se sienten motivados por aprender inglés con los procedimientos que se utilizan actualmente en las unidades educativas donde cursan sus estudios y la cantidad de ellos que piensa que la utilización de una estrategia didáctico-lúdica puede ser útil para el aprendizaje de un idioma.

El paradigma empleado en la investigación es el positivista, entendido por Ramos (2015) como aquel que sustenta a la investigación que tiene como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos, o determinar los parámetros de una determinada variable de una forma numérica. Este paradigma permitió establecer la relación existente entre la motivación a través de una estrategia didáctico-lúdica y el aprendizaje de una segunda lengua. De esta manera, se puede contribuir al desarrollo de prácticas educativas basadas en evidencia que beneficien a los estudiantes del subnivel elemental en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Se utilizó el enfoque analítico-sintético, el cual de acuerdo a lo indicado por Rodríguez (2007) estudia los hechos partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes, con la finalidad de examinarlas individualmente, para posteriormente integrarlas de manera holística. Este enfoque se empleó para desglosar las variables principales y examinar su vínculo con la eficacia de una estrategia pedagógica-lúdica dirigida a potenciar la motivación en el aprendizaje del inglés en alumnos del subnivel elemental en Esmeraldas, Ecuador.

Adicionalmente, se basó en el estudio de la situación específica de los alumnos para elaborar la estrategia, lo que demuestra la aplicación del método inductivo, mientras que su estructura teórica se fundamentó en un enfoque deductivo. Igualmente, la hermenéutica jugó

un papel crucial en la interpretación de la documentación examinada, los resultados logrados y el proceso en general, lo que posibilitó la base del diseño de la propuesta expuesta.

En cuanto a las técnicas de investigación, se hizo uso de la encuesta, entendida por Montes (2000) como un sistema de preguntas que tiene por finalidad conseguir datos para una investigación. Esta se aplicó a 90 estudiantes del subnivel elemental en Esmeraldas, Ecuador, con la finalidad de conocer su criterio sobre la motivación que tienen actualmente para el aprendizaje del idioma inglés, así como conocer su opinión sobre el uso de una estrategia didáctico-lúdica para fortalecer la motivación del aprendizaje de dicho idioma.

Respecto a los instrumentos de investigación, para la aplicación de la encuesta, con ayuda de la herramienta *Chatgpt* se elaboró un cuestionario contentivo de 17 preguntas cerradas enfocadas en las dimensiones motivación, preferencia por actividades lúdicas y relación actividades lúdicas-motivación, en donde los estudiantes tenían como opciones a elegir: muy de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo o muy en desacuerdo.

La población estuvo representada por todos los estudiantes del subnivel elemental en Esmeraldas, Ecuador, tomándose una muestra no probabilística de participantes voluntarios conformada por 90 estudiantes de la ciudad y país referidos.

Para el análisis de los datos obtenidos de la encuesta realizada a los estudiantes se siguió el siguiente procedimiento:

1. Cálculo de puntuaciones medias: Para cada aspecto de la motivación se determinaron las calificaciones medias de las reacciones de los alumnos. Esto facilitó la obtención de una perspectiva global del grado de motivación en cada categoría.

2. Evaluación de la variabilidad: Se analizó la variabilidad de las respuestas en cada dimensión con el objetivo de detectar patrones y tendencias. Para lograrlo, se empleó la desviación estándar, que facilitó entender cuán uniformes o variadas son las perspectivas de los alumnos.

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

3. Análisis descriptivo de las preferencias lúdicas: Las respuestas relacionadas con las preferencias por actividades lúdicas fueron analizadas descriptivamente para identificar las actividades que los estudiantes prefieren. Los resultados se presentan en forma de frecuencias y porcentajes, permitiendo una comparación clara de las opciones más valoradas por los participantes.

4. Correlación entre motivación y preferencias: Se aplicó un análisis correlacional para determinar la existencia de alguna relación significativa entre la motivación y las preferencias por actividades lúdicas. Esto permitió observar si los estudiantes más motivados mostraron una mayor preferencia por ciertos tipos de actividades.

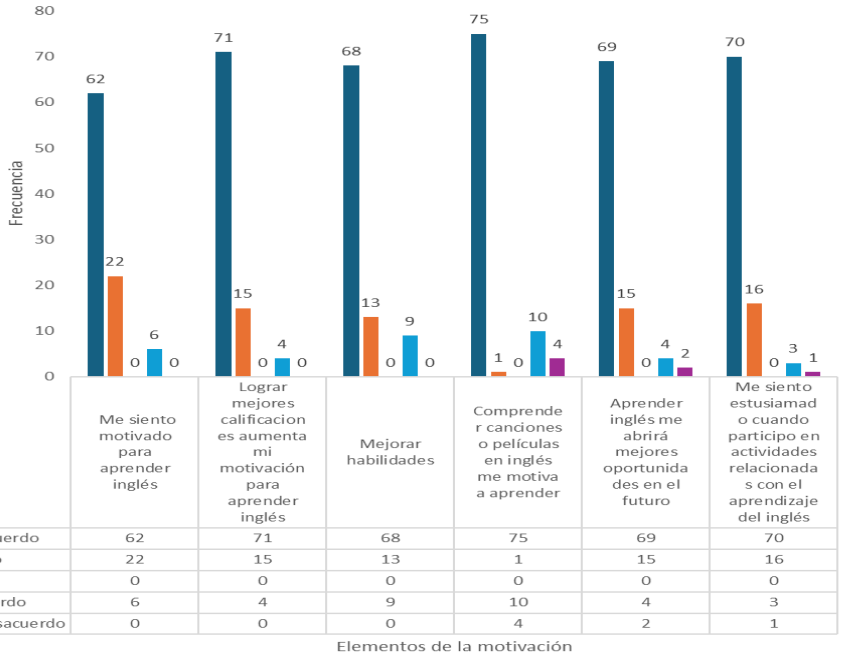
RESULTADOS

Con relación a la dimensión Motivación por el Aprendizaje del inglés **(Figura 1)**, los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes seleccionaron la categoría Muy de acuerdo en todos los indicadores evaluados, con frecuencias que oscilan entre 62 y 75 respuestas. Los indicadores que tuvieron mayor aceptación fueron el aprendizaje de canciones y películas en inglés (75) y participación en actividades relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés (70). Las respuestas en las categorías De acuerdo, Neutral, En desacuerdo y Muy en desacuerdo presentaron valores significativamente menores.

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

Figura 1

Dimensión Motivación por el Aprendizaje del inglés



	Me siento motivado para aprender inglés	Lograr mejores calificaciones aumenta mi motivación para aprender inglés	Mejorar habilidades	Comprender canciones o películas en inglés me motiva a aprender	Aprender inglés me abrirá mejores oportunidades en el futuro	Me siento estusiamado cuando participo en actividades relacionadas con el aprendizaje del inglés
Muy de acuerdo	62	71	68	75	69	70
De acuerdo	22	15	13	1	15	16
Neutral	0	0	0	0	0	0
En desacuerdo	6	4	9	10	4	3
Muy en desacuerdo	0	0	0	4	2	1

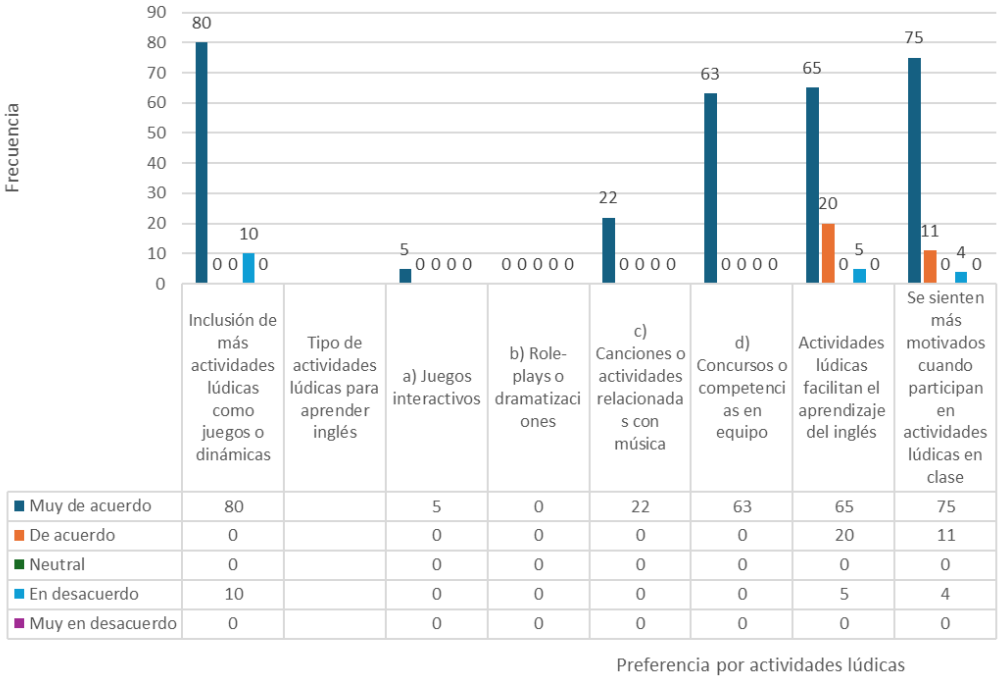
Fuente: Encuesta a 90 estudiantes del subnivel elemental de una unidad educativa de Esmeraldas, Ecuador (2025).

Respecto a la dimensión Preferencia por actividades lúdicas **(Figura 2)** los resultados reflejaron que la mayoría de los estudiantes encuestados seleccionaron la categoría Muy de acuerdo en los indicadores evaluados, con frecuencias que oscilan entre 5 y 80 respuestas. Los indicadores que tuvieron mayor aceptación fueron la inclusión de actividades lúdicas como juegos o dinámicas (80) y sentirse más motivados cuando participan en actividades lúdicas en clases (75). Las respuestas en las categorías De acuerdo, Neutral, En desacuerdo y Muy en desacuerdo presentaron valores significativamente menores.

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

Figura 2

Dimensión Preferencia por actividades lúdicas



	Inclusión de más actividades lúdicas como juegos o dinámicas	Tipo de actividades lúdicas para aprender inglés	a) Juegos interactivos	b) Role-plays o dramatizaciones	c) Canciones o actividades relacionadas con música	d) Concursos o competencias en equipo	Actividades lúdicas facilitan el aprendizaje del inglés	Se sienten más motivados cuando participan en actividades lúdicas en clase
Muy de acuerdo	80		5	0	22	63	65	75
De acuerdo	0		0	0	0	0	20	11
Neutral	0		0	0	0	0	0	0
En desacuerdo	10		0	0	0	0	5	4
Muy en desacuerdo	0		0	0	0	0	0	0

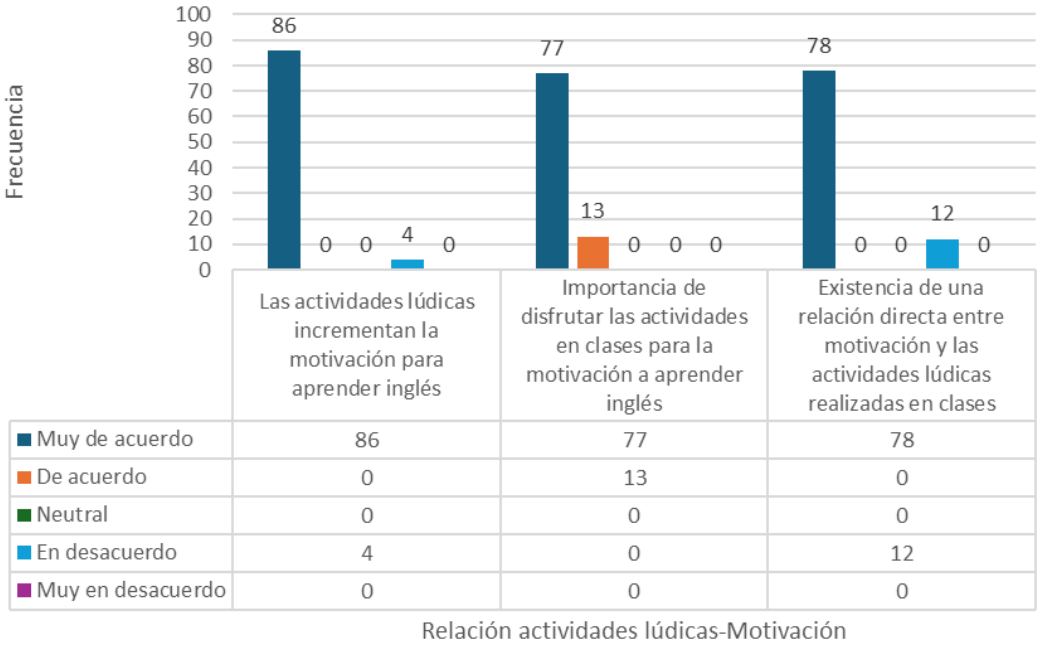
Fuente: Encuesta a 90 estudiantes del subnivel elemental de una unidad educativa de Esmeraldas, Ecuador (2025).

Respecto a la dimensión Relación actividades lúdicas-Motivación **(Figura 3)** los resultados reflejaron que la mayoría de los estudiantes encuestados seleccionaron la categoría Muy de acuerdo en los indicadores evaluados, con frecuencias que oscilan entre 77 y 86 respuestas. Los indicadores que tuvieron mayor aceptación fueron las actividades lúdicas incrementan la motivación para aprender inglés (86) y la existencia de una relación directa entre motivación y las actividades lúdicas realizadas en clases (78). Las respuestas en las categorías De acuerdo, Neutral, En desacuerdo y Muy en desacuerdo presentaron valores significativamente menores.

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

Figura 3

Dimensión Relación Actividades Lúdicas-Motivación



Fuente: Encuesta a 90 estudiantes del subnivel elemental de una unidad educativa de Esmeraldas, Ecuador (2025).

PROPUESTA

Tomando en consideración la información recopilada en el diagnóstico realizado y el objetivo general de la presente investigación, se propone la siguiente estrategia didáctico-lúdica para fomentar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés fortaleciendo su interés y compromiso con este proceso:

Esta estrategia didáctico-lúdica será aplicada en cada unidad didáctica del libro de texto que utilizan los estudiantes. En caso de no contar con libros de texto, la estrategia se implementará teniendo en cuenta los contenidos básicos relacionados con el nivel de inglés que cursan los estudiantes.

Nombre de la estrategia: “Carla´s Bingo Blast: La Aventura del inglés”

Objetivo de la estrategia: Aumentar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés a través de una estrategia didáctico-lúdica interactiva, que fortalezca su vocabulario, comprensión auditiva y habilidades comunicativas con su entorno.

Fases de implementación de la estrategia:

1. Fase preparatoria

Objetivo:

Preparar todos los materiales y asegurarse de que los estudiantes comprendan las reglas y objetivos del juego.

Acciones:

- Diseñar y preparar los cartones de bingo con palabras o frases en inglés ajustadas al nivel que cursan los estudiantes
- Crear una lista de palabras/frases que se utilizarán durante el juego, que incluya la conjugación de verbos regulares e irregulares
- Asegurar la disponibilidad de marcadores o fichas.
- Explicar las reglas del juego y los objetivos a los estudiantes.

Procederes:

- Realizar una inducción grupal para explicar la finalidad de la dinámica y conocer las expectativas de los estudiantes en cuanto al manejo del vocabulario.
- Organizar a los estudiantes por pareja de manera que puedan intercambiar conocimientos de vocabulario y léxico.
- Establecer premios simbólicos para los ganadores del bingo como recompensa a sus conocimientos.

2. Fase de inicio del juego

Objetivo:

Introducir a los estudiantes en la dinámica del juego de manera clara y motivadora.

Acciones:

- Distribuir los cartones de bingo y los marcadores a los estudiantes.
- Repetir brevemente las reglas del juego y aclarar cualquier duda.

Procederes:

- Animar a los estudiantes a participar activamente y recordarles que habrá premios simbólicos para los ganadores.
- Elegir notas musicales que se colocarán cuando los estudiantes canten bingo, lo cual estimulará su sentido del oído y generará emoción en el aula de clases.

3. Fase de desarrollo del juego

Objetivo:

Fomentar la participación activa de los estudiantes y mejorar su comprensión y vocabulario en inglés.

Acciones:

- Indicar en voz alta y correctamente pronunciadas las palabras/frases en inglés.
- Conservar un ritmo del juego adecuado dependiendo del *feedback* que exista en el grupo, proporcionando explicaciones adicionales si es necesario.
- Interactuar con los estudiantes para asegurarse de que comprendan y se mantengan motivados.
- Llevar el control de manera que cuando los estudiantes vayan anunciando bingo el resto de los compañeros estén compenetrados en el juego y sean parte activa en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Procederes:

- Grabar las sesiones para colocar el video en la plataforma *YouTube* con la finalidad de que los estudiantes puedan repasar el vocabulario para fortalecer el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del idioma inglés.

4. Fase de retroalimentación y corrección

Objetivo:

Evaluar el aprendizaje y la experiencia de los estudiantes, proporcionando retroalimentación y reforzando el conocimiento adquirido.

Acciones:

- Verificar que efectivamente las palabras/frases marcadas por los estudiantes en el cartón correspondan a las anunciadas por el docente.
- Discutir las palabras/frases utilizadas durante el juego y su aplicación en contextos reales.
- Solicitar retroalimentación de los estudiantes sobre la actividad.

Procederes:

- Verificar los ganadores del juego
- Evaluar la aceptación del juego por parte de los estudiantes lo cual permitirá realizar los ajustes pertinentes para futuras sesiones

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación coinciden plenamente con estudios anteriores sobre la relación que existe entre motivación y aprendizaje del idioma inglés y cómo la lúdica contribuye a mejorar la motivación de los estudiantes para aprender idiomas extranjeros.

En la dimensión de Motivación, en la categoría Muy de acuerdo, se puede observar claramente que los estudiantes encuestados presentan un elevado nivel de motivación en todos los indicadores evaluados, con valores que varían entre 62 y 75 respuestas. Las medias más altas (22.5) se observan en preguntas relacionadas con la motivación general para aprender inglés (Pregunta 1), el logro de mejores calificaciones (Pregunta 2), y la comprensión de canciones o películas en inglés (Pregunta 4). La desviación estándar relativamente alta

indica que, aunque hay una tendencia general positiva, hay variabilidad en cómo los alumnos perciben estos aspectos.

Esto apunta a una marcada inclinación hacia el aprendizaje del idioma, motivada por elementos como el anhelo de perfeccionar habilidades, conseguir notas superiores y tener acceso a oportunidades más amplias. Estos tres indicadores con frecuencia de la categoría Muy de acuerdo elevada revelan una profunda motivación extrínseca de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés.

Igual opinión sostienen Choquehuanca et al. (2022), quienes expresan que la motivación para el aprendizaje del idioma inglés se encuentra directamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes, entendido este como el grado de conocimiento logrado por una persona en cualquier actividad educativa. Al respecto es importante señalar que detallan dichos autores que el rendimiento académico representa un tema dinámico directamente relacionado con el aprendizaje que refleja una aproximación a las evidencias y dimensiones del perfil de habilidad, conocimiento, actitud y valor desarrollado por el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Similar criterio es sostenido por Salazar (2023) quien destaca la importancia de la motivación que deben despertar los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual permite la construcción del aprendizaje a través de la creatividad, coadyuvando a la estimulación de la imaginación a través de actividades en aspectos cognitivos, procesos de pensamiento lógico y la decodificación del mensaje que se transmite.

Coincide con este resultado Hoballah (2023) al señalar que la motivación de un estudiante al estudiar un idioma influye significativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, fortaleciendo la autoestima, las actitudes, rendimiento académico e incluso la persistencia del estudio de una nueva lengua. De acuerdo con Rodríguez et al. (2024), la motivación extrínseca hace referencia a conductas impulsadas por premios externos o la

elusión de sanciones, lo que en este escenario se refleja en el interés de los alumnos por potenciar su rendimiento escolar y obtener acceso a oportunidades futuras más favorables.

Este descubrimiento concuerda con investigaciones anteriores que resaltan el impacto considerable de la motivación extrínseca en el aprendizaje de idiomas foráneos (Álvarez y Rojas, 2021).

En la dimensión Preferencia por actividades lúdicas, en la categoría Muy de acuerdo, los resultados de la encuesta reflejaron que los estudiantes son del criterio que es favorable la inclusión de actividades lúdicas, juegos interactivos, canciones, concursos y competencias en equipo para facilitar el aprendizaje del idioma inglés, sintiéndose más motivados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cuando se incluyen este tipo de actividades, tal circunstancia quedó reflejada a través de las respuestas cuyos valores oscilan entre 5 y 80 respuestas. Los juegos interactivos y las actividades dinámicas (Preguntas 1 y 2a) muestran medias altas (22.5) y desviaciones estándar altas (35.7 y 40.5), lo que sugiere que a los estudiantes les gustan estas actividades, aunque las opiniones son variadas. Las preferencias por role-plays o dramatizaciones (Pregunta 2b) tienen una media baja (5.5) y una baja desviación estándar (11.0), indicando que esta actividad es menos preferida entre los estudiantes.

En tal sentido Taborda (2024) expone que las estrategias centradas en la lúdica, tales como juegos interactivos, dramatizaciones y actividades recreativas han demostrado ser efectivas para aumentar la participación activa y el interés de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, ya que no solamente promueven un ambiente entretenido, sino que facilitan la internalización del idioma mediante experiencias significativas y relevantes.

Sobre este particular, Chimarro (2023) es del criterio que las actividades lúdicas son importantes para despertar el interés por adquirir nuevos conocimientos, siendo viables para el aprendizaje del inglés. Igualmente, indica que es importante incentivar a los docentes en el proceso de enseñanza del inglés propiciando un modelo dinámico que despierte el interés de

los estudiantes por aprender este idioma, a través del uso de estrategias lúdicas de colaboren en el proceso de aprendizaje.

Cevallos (2022) es del criterio que es importante permitir que se integren las actividades lúdicas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del idioma inglés ya que esto facilita no solamente la práctica en la gramática, el vocabulario o la pronunciación, sino que permite al estudiante aprender el idioma inglés de una forma participativa y entretenida, sin que exista temor a burlas por las equivocaciones que puedan cometerse en presencia de los compañeros. Molina et. al (2021) señalan que los métodos de enseñanza aprendizaje dinámicos que hacen uso de la lúdica o la gamificación emplean estrategias más efectivas para consolidar el dominio de actividades lingüísticas en los estudiantes, convirtiéndose la gamificación en una herramienta valiosa para tal fin.

Martínez (2020) expone que producto de la globalización que existe actualmente, el uso de plataformas tecnológicas y actividades lúdicas en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés se han convertido en herramientas atractivas para los estudiantes debido al dinamismo y adaptabilidad que ofrecen estas a las necesidades de la población, reforzando los contenidos que se aprenden en un salón de clases.

En la dimensión Relación actividades lúdicas-Motivación, en la categoría Muy de acuerdo, se puede observar que los estudiantes encuestados se sienten más motivados para aprender inglés cuando se utilizan actividades lúdicas, considerando que existe una relación directa entre la motivación y el empleo de actividades lúdicas durante las clases de inglés, esto se refleja en todos los indicadores evaluados cuyos valores varían entre 77 y 86 respuestas.

En tal sentido, las actividades lúdicas y su impacto en la motivación (Preguntas 1, 2, y 3) muestran medias altas (22.5) y desviaciones estándar relativamente altas (32.5 a 41.0), sugiriendo que los alumnos creen que estas actividades incrementan su motivación.

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

Los resultados indican que los estudiantes encuentran motivación en diversas áreas del aprendizaje del inglés, especialmente en actividades interactivas y dinámicas. Las actividades lúdicas, como juegos y competencias en equipo, son vistas positivamente y se cree que incrementan la motivación para aprender inglés. Igualmente sugieren los resultados que incorporar una variedad de actividades lúdicas en las clases de inglés puede ser beneficioso para la motivación de los estudiantes. Adaptar las estrategias de enseñanza para incluir estas actividades puede ayudar a aumentar la motivación general y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje del inglés

Coinciden con esta afirmación Espinoza y Méndez (2024), quienes señalan que ha sido demostrada la importancia de utilizar métodos basados en actividades lúdicas para el aprendizaje del inglés puesto que aumenta la motivación de los profesores para enseñar y de los estudiantes para aprender el idioma. El uso de actividades lúdicas influye drásticamente en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, ya que el entorno los hace sentir cómodos, el aprendizaje se vuelve divertido, aumenta su interés en aprender, facilitando la comprensión del material, logrando así que se reduzca la ansiedad.

Igual criterio mantienen Candela y Benavides (2020) al exponer que las actividades lúdicas son un aliado poderoso para fomentar el aprendizaje de los idiomas. La lúdica es una forma de vivir la cotidianidad que propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor, predisponiendo la atención de los estudiantes en motivación para su aprendizaje. En vista del aumento de la motivación que generan las actividades lúdicas se convierten en una herramienta estratégica que introduce al estudiante al alcance de aprendizajes en ambientes agradables lo cual permite un mayor desarrollo de sus habilidades.

DOI: https://doi.org/10.71112/kpgzp433

CONCLUSIONES

Se diagnosticó que los estudiantes del subnivel elemental de Esmeraldas, Ecuador, presentan un alto nivel de motivación extrínseca para aprender inglés. Los estudiantes consideran que el aprendizaje del idioma es importante para perfeccionar habilidades, conseguir notas superiores y tener acceso a oportunidades más amplias.

Se determinó que los estudiantes están de acuerdo con el uso de actividades lúdicas para facilitar el aprendizaje del idioma inglés. Dentro de las actividades que favorecen el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de este idioma se encuentran las actividades lúdicas, juegos interactivos, canciones, concursos y competencias en equipo. Estas actividades despiertan el interés de los estudiantes para adquirir nuevos conocimientos, lo cual se refleja en fortalecimiento del vocabulario, pronunciación y comprensión del idioma.

Se observó que los estudiantes encuestados se sienten más motivados para aprender inglés cuando se utilizan actividades lúdicas. Los estudiantes consideran que existe una relación directa entre la motivación y el empleo de actividades lúdicas durante las clases de inglés, lo que implica que este tipo de actividades se deben utilizar en clases con sistematicidad.

Con la información recopilada y desde la hermenéutica del proceso de investigación, se propuso la estrategia didáctico-lúdica denominada “Carla´s Bingo Blast: la aventura del inglés” basada en juegos didácticos interactivos. Con esta estrategia, que consta de cuatro fases: Fase 1. Preparatoria, Fase 2. Inicio del Juego, Fase 3. Desarrollo del juego; Fase 4. Retroalimentación y Corrección. Cada fase con sus objetivos, acciones y procederes que permitirán, al ser aplicadas en el aula, el aumento de la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés, específicamente su vocabulario, comprensión auditiva y habilidades comunicativas.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Carla Stefanie Montesdeoca-Ortiz: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

Haydée Ramírez-Lozada: metodología, supervisión, validación.

REFERENCIAS

Álvarez, J. y Rojas, J. (2021). Motivación y aprendizaje del idioma inglés: Una perspectiva conceptual. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(5), 1-20. https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-mayo/idioma-ingles

Arias, I. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de lenguas modernas*, (20), 259-272. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14982/14241

Candela, Y. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *Rehuso*, 5(3), 78-86. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684

Cela, C. (2021). Eficacia de las redes sociales en el aprendizaje de idiomas: el alemán como lengua extranjera. En REDINE (Coord.), *Medios digitales y metodologías docentes: Mejorar la educación desde un abordaje integral* (pp. 144-152). Madrid: Adaya Press.

Cevallos, L. (2022). Estrategias lúdicas para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica. *Journal ScientificMQRinvestigar*, 6(4), 68-90. https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.4.2022.68-90

Chimarro, S. (2023). Estrategias lúdicas en el aprendizaje del inglés, de los niños de quinto grado de educación básica provincia de Pichincha, cantón Cayambe, parroquia de Cayambe. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 7(1), 9034-9054. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5036

Choquehuanca, J., Vilca, B. y Mamani, T. (2022). Motivación para el aprendizaje del idioma inglés y la relación con el rendimiento académico de estudiantes del nivel secundario de la Ugel San Román 2021. *Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 303-311. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1338

Espinoza, I. y Méndez, J. (2024). El juego como recurso educativo para la enseñanza del idioma inglés. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), 1-14. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)312

Espinoza, J. y Pérez, P. (2022). La motivación dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(6), 11060-11097. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4186

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum. https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf

Garcés, L., Montaluisa, Á. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(376), 231-248. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill Education.

Hoballah, J. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas-lenguas extranjeras [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Alcalá].

Biblioteca Digital de la Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/59457

Jurado, Y. (2005). *Técnicas de investigación documental*. Ciudad de México: Thomson.

López, N., Nieto, R., Delgado, V. y Figueroa, L. (2024). Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 177-194.

Martínez, M. (2020). Herramientas digitales para la enseñanza del idioma inglés. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 7(3), 28-32. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/6112

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Molina, P., Molina, A. y Gentry-Jones, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1672

Montes, G. (2000). Metodología y técnicas de diseño y realización de encuestas en el área rural. *Temas Sociales*, (21), 39-50. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es

Moreira, D. y García, I. (2022). El juego lúdico y su aporte en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación básica. *Journal Scientific MQRinvestigar*, 6(3), 543-566. https://www.researchgate.net/publication/362687570_EL_JUEGO_LUDICO_Y_SU_APORTE_EN_LA_ENSENANZA-APRENDIZAJE_DEL_IDIOMA_INGLES_EN_LA_EDUCACION_BASICA/citation/download

Pino, Y. (2021). Aproximaciones teóricas a la lúdica como dimensión antropológica. *LÚDICAMENTE*, 10(19), 1-16. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/7460

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol.*, 23(1), 9-17.

Rodríguez, F. (2007). Generalidades acerca de las técnicas de investigación cuantitativa. *Paradigmas*, 2(1), 9-39.

Rodríguez, M., Mala, M., Alcívar, V. y Zambrano, C. (2024). La importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en la enseñanza del inglés en el nivel básico elemental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4593-4617. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9021

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.

Salazar, C. (2023). Estudio de la metodología de la enseñanza del inglés en la Unidad Educativa 24 de Mayo y propuesta de uso de inteligencias múltiples [Tesis de Maestría en Innovación en Educación, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. *Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina, CAN*. https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9293

Soledispa, A., San Andrés, E. y Soledispa, R. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Revista Sinapsis*, 3(18), 1-12. https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/431

Taborda, R. (2024). Estrategias centradas en la lúdica: Un escenario de oportunidad para motivar el aprendizaje del inglés [Tesis de Maestría en Educación, Universidad de la Costa]. *Repositorio de la Universidad de la Costa*. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/12926

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E., Eds.). Cambridge: Harvard University Press.

Yagüé, M. (2018). El método lúdico para la formación de valores ético-cívicos en básica secundaria. *Revista Conrado*, 14(65), 106-111. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/sae5k615

FACTORES RELACIONADOS CON EL BAJO INTERÉS POR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UNA UNIDAD EDUCATIVA DE ESMERALDAS

FACTORS RELATED TO LOW INTEREST IN READING AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN A SCHOOL FROM ESMERALDAS

Ingri Gisella Godoy-García

Haydeé Ramírez-Lozada

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/sae5k615

Factores relacionados con el bajo interés por la lectura en estudiantes de educación básica en una Unidad Educativa de Esmeraldas

Factors related to low interest in reading among Elementary School students in a school from Esmeraldas

Ingri Gisella Godoy-García[1]
Ingridgodoygarcia@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-4768-1914
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

Haydeé Ramírez-Lozada[2]
haydee.ramirez@pucese.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3482-2331
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

RESUMEN

Con el objetivo de analizar los factores que están relacionados con el bajo interés por la lectura en estudiantes de Educación Básica en una unidad educativa de Esmeraldas, se desarrolló una investigación de tipo mixta, es decir, con enfoque cuantitativo y cualitativo, con las técnicas de encuesta, entrevista y grupo focal, aplicadas a estudiantes, docentes y padres. Los datos cuantitativos identificaron correlaciones significativas como la relación positiva entre recursos bibliográficos e interés de los lectores y las dos relaciones negativas entre recursos y uso de dispositivos electrónicos. El tiempo de lectura también se analizó de manera cualitativa donde se revelaron barreras como la competencia con contenidos digitales, metodologías pedagógicas rígidas y la falta de modelos de lectores en el hogar. También se pudo identificar el cumplimiento de la teoría sociocultural de Vygotsky y de los esquemas, que respaldaron los hallazgos enfatizando la importancia de la mediación social y los conocimientos previos en la

motivación del lector, la falta de alineación entre los textos escolares y los intereses personales de los estudiantes, junto a la carga académica que también emergieron como factores críticos.

Palabras clave: interés, lectura, factores, educación básica

ABSTRACT

To analyze the factors related to low reading interest among elementary school students at a school in Esmeraldas, a mixed-method study was conducted, using both quantitative and qualitative approaches. Surveys, interviews, and focus groups were used with students, teachers, and parents. The quantitative data identified significant correlations, such as a positive relationship between bibliographic resources and reading interest, and two negative relationships between resources and the use of electronic devices. Reading time was also analyzed qualitatively, revealing barriers such as competition with digital content, rigid pedagogical methodologies, and a lack of reading role models at home. Compliance with Vygotsky's sociocultural theory and schemas was also identified, supporting the findings by emphasizing the importance of social mediation and prior knowledge in reader motivation. The lack of alignment between textbooks and students' personal interests, along with academic load, also emerged as critical factors.

Keywords: interest, reading, factors, basic education

Recibido: 22 de marzo 2025 | Aceptado: 2 de abril 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/sae5k615

INTRODUCCIÓN

Para iniciar este tema de investigación tener que analizar el bajo interés por la lectura es una gran problemática educativa compleja. Esto se manifiesta en la resistencia que puede ser tanto activa, como pasiva de los estudiantes hacia las actividades relacionadas con la lectura, analizando un poco el fenómeno se llega a caracterizar por una notable falta de motivación intrínseca. La falta de motivación y desinterés de los familiares pueden ser causas por las cuales los estudiantes tienden a no tener el hábito lector. Esto hace que los estudiantes presenten ciertas dificultades para mantener la atención durante ciertos períodos prolongados de la lectura, que presentan una comprensión por encima del texto, y que carezcan de ciertas estrategias para abordar los diferentes tipos de materiales escritos. (Pineda-Báez et al., 2024)

En esta situación no solo se afecta el rendimiento académico inmediato de los estudiantes, sino que se comprometa el pensamiento crítico, la capacidad del análisis y la creatividad. El problema se agrava cuando analizamos que la lectura es una herramienta fundamental para lo que es el aprendizaje autónomo y el desarrollo personal a lo largo de la vida (Palombo et al., 2024).

Este contexto educativo se desarrolla en un ambiente donde convergen factores climáticos tropicales, que pueden influir en las dinámicas de aprendizaje, realidades socioeconómicas que frecuentemente limitan el acceso a recursos educativos. A esto se añade una herencia cultural única que moldea las actitudes hacia la educación formal, la institución opera en un entorno donde las tradiciones orales pueden tener un peso significativo en la transmisión de conocimientos, y donde los recursos tecnológicos y bibliográficos pueden ser limitados, las características geográficas y climáticas de la región pueden afectar tanto la infraestructura educativa como la regularidad de la asistencia escolar, mientras que las condiciones socioeconómicas de las familias pueden impactar directamente en la disponibilidad

de materiales de lectura en los hogares y el acceso a recursos educativos complementarios (Bernal-Ruiz et al. 2024).

La desmotivación por la lectura en estudiantes de educación básica es un fenómeno multifactorial que ha sido ampliamente analizado desde diversas perspectivas teóricas. Vygotsky en su Teoría sociocultural, destaca la importancia de la mediación social y el entorno cultural en el desarrollo del interés lector, mientras que Petit (2019) enfatiza el rol de la motivación intrínseca y las experiencias previas. Por su parte, Cassany (2021) Señala que las metodologías pedagógicas rígidas, centradas en la memorización, convierten la lectura en una tarea mecánica alejada de su potencia como herramienta de descubrimiento. Estas posturas coinciden con lo expuesto por Pacuar y Flores (2022), quienes advierten que la falta de adaptación de las estrategias didácticas de los estilos de aprendizaje de los estudiantes perpetúa la visión negativa de la lectura como obligación impuesta.

Adicionalmente, Vicuña (2023) Identifica que la sobre estructuración de las actividades escolares limita el pensamiento crítico y la creatividad mientras que Santamaria (2022) subraya el impacto disruptivo de los contenidos digitales que desplazan el interés hacia formatos visuales ante esta compleja red de influencias resulta crucial comprender cómo interactúan los actores en contacto específico como las unidades educativas de Esmeraldas donde converge en realidades socioeconómicas culturales tecnológicas particulares.

En Educación Básica, en Esmeraldas, se han hecho muy pocos estudios de los factores que están relacionados con el bajo interés de la mayoría de los estudiantes hacia la lectura, por ello la pregunta principal de esta investigación es:

¿Qué factores están relacionados con el bajo interés por la lectura en estudiantes de Educación Básica en una Unidad Educativa de Esmeraldas?

Para responder esta interrogante se planteó como objetivo general analizar los factores que están relacionados con el bajo interés por la lectura en estudiantes de Educación Básica

en una unidad educativa de Esmeraldas, Para dar cumplimiento a este propósito, se trazaron los siguientes objetivos específicos: Diagnosticar las percepciones de estudiantes, docentes y padres sobre la importancia de la lectura y los factores que dificultan su práctica, evaluar las metodologías pedagógicas empleadas en la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de docentes y estudiantes, examinar el acceso y uso de los recursos bibliográficos disponibles en la institución y en el hogar, según la percepción de estudiantes y padres e identificar qué tipo de estrategia didáctica podría fomentar el interés por la lectura en los estudiantes.

Para empezar este análisis crítico, hablemos de la base, que incluye la lectura y el cultivo de la curiosidad sobre el tema. Estos son elementos fundamentales en la formación académica de los estudiantes de educación básica. Entiende los elementos que influyen en la falta de interés por la lectura examinando teorías clave del desarrollo de la lectura e intervenciones de aprendizaje (De Lourdes García Zárate, 2024).

Bajo interés por la lectura

De acuerdo con un estudio de UNICEF (2022), la crisis educativa se intensificó durante la pandemia de COVID-19, dado que numerosos niños se quedaron sin acceso a una educación de alta calidad. Este suceso causó una reducción significativa en las capacidades de lectura, con apenas un tercio de los niños de 10 años logrando comprender una historia sencilla.

En la educación primaria la lectura de libros tanto de texto como para análisis es parte de alguna asignatura, es posible que la imposición de la lectura como obligación provoque en el alumno un rechazo provocado por la asociación de la lectura con la imposición obligatoria de las demandas. escolares. Existen otros factores que motivan o desmotivan a los jóvenes a leer, estos están relacionados con lo inculcado en la familia respecto a la lectura. Gudiño (2023) enfatiza que a menudo se relaciona el desinterés por la lectura con la ausencia de motivación

intrínseca, un ambiente familiar poco motivador y las prácticas educativas enfocadas en la obligación más que en el disfrute de la lectura.

También existen factores de la personalidad que dirigen hacia una preferencia o rechazo hacia la lectura (Vázquez et al., 2019, p. 3). Oña (2023), indica “Los estudiantes para desarrollar el hábito por la lectura deben tener una actividad voluntaria y placentera” (p. 13). Por otro lado, Vicuña (2023) indica que:

> Es importante reconocer que uno de los retos críticos que enfrenta la educación hoy en día específicamente en la institución es la obstaculización involuntaria del pensamiento crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes por parte de los docentes. Esto se debe a que tendemos a realizar un trabajo metacognitivo esbozando tareas específicas, detallando lo que se espera de ellos y no dejando espacio para sus propias opiniones y experiencias. Como resultado, sin darnos cuenta sofocamos su creatividad y desalentamos su participación en el proceso de aprendizaje, lo que conduce al desinterés por la investigación, la lectura y el análisis (p. 3607).

La disminución del interés por la lectura entre niños y jóvenes es una tendencia en aumento que refleja una desaceleración en los hábitos lectores a lo largo del tiempo. Diversos factores inciden en este fenómeno, destacando la falta de acceso a libros y la ausencia de modelos de lectura en el entorno familiar. A su vez, la creciente popularidad de contenidos digitales, como mangas y animes, ha desplazado los textos literarios tradicionales, redirigiendo la atención de los jóvenes hacia los medios visuales y reduciendo así el tiempo dedicado a la lectura.

Kayser et al. (2025) sostienen que el uso excesivo de pantallas no solo disminuye el tiempo destinado a la lectura, sino que altera los circuitos de atención, complicando la concentración constante requerida para los textos impresos. Este panorama subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que no solo promuevan la

lectura, sino que también se adapten a las nuevas formas de consumo de contenido, alineándose con los intereses actuales de la población juvenil (Santamaría, 2022).

La teoría sociocultural

La teoría sociocultural de Vygotsky proporciona una base fundamental para entender cómo el contexto social influye en el desarrollo del interés por la lectura, según Vygotsky, el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social que se desarrolla a través de la interacción con otros individuos más competentes dentro de un contexto cultural específico (Moreira y Mazzarella, 2001). Si analizamos un poco el ámbito de la lectura, esta teoría sugiere que el interés y la motivación por leer se desarrollan principalmente a través de:

- **La mediación social:** Arriagada (2000), en uno de sus artículos expreso que los docentes, padres y compañeros más capacitados actúan como mediadores en el proceso de aprendizaje de la lectura, facilitando el desarrollo de habilidades lectoras y el gusto por la misma, cuando esta mediación es deficiente o ausente, puede contribuir significativamente al bajo interés por la lectura.
- **La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):** Arriagada, (2000, citando a Vygotsky) planteó que la Zona de Desarrollo Próximo representa la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo en términos de lectura y lo que podría lograr con la ayuda de un mediador más competente. La identificación y el trabajo adecuado en esta zona resultan cruciales para desarrollar el interés por la lectura.

Teoría de los esquemas

La teoría de los esquemas, desarrollada inicialmente por Frederic Bartlett y posteriormente ampliada por otros investigadores, resulta fundamental para comprender cómo los estudiantes procesan y comprenden el material de lectura, esta teoría postula que el conocimiento previo se organiza en estructuras cognitivas llamadas esquemas, que influyen directamente en cómo interpretamos y nos relacionamos con nuevos textos, Calvo (2006). El

que cito el anterior párrafo también identifico ciertos puntos, los esquemas mentales funcionan como marcos de referencia que permiten al lector:

- Organizar y conectar nueva información con conocimientos previos
- Realizar inferencias sobre el contenido del texto
- Generar expectativas sobre lo que está leyendo

Calvo (2006) expresó que cuando los estudiantes carecen de esquemas adecuados o estos son limitados, pueden experimentar dificultades en la comprensión lectora, lo que frecuentemente deriva en frustración y posterior desinterés por la lectura. La teoría sugiere que el bajo interés por la lectura puede estar relacionado con:

- La falta de conocimientos previos necesarios para comprender los textos
- La desconexión entre el contenido de las lecturas y las experiencias personales del estudiante
- La ausencia de estrategias para activar y utilizar los esquemas existentes durante la lectura

Teoría de la respuesta mediada

Esta teoría, que se centra en cómo los estudiantes responden a los textos y cómo estas respuestas son mediadas por diversos factores, proporciona importantes detalles sobre el desarrollo del interés lector (Fernández y Hambleton, 1992). La teoría sostiene que la respuesta del lector ante un texto está influenciada por:

- **La mediación personal:** Marañón et al. (2001) que las experiencias individuales, emociones y conocimientos previos del lector influyen en cómo interpreta y se relaciona con el texto. Cuando estas experiencias son negativas o limitadas, pueden conducir a un menor interés por la lectura.
- **La mediación social y cultural:** Marañón et al. (2001) se refirieron a cómo el contexto social y cultural en el que se desarrolla la lectura influye significativamente

en cómo los estudiantes responden a los textos. Factores como el acceso a materiales de lectura, el valor que la familia y la comunidad dan a la lectura, y las prácticas culturales relacionadas con la lectura pueden impactar directamente en el interés del estudiante.

Una vez analizado estos puntos notamos que la conexión entre estos elementos es crucial para comprender el concepto de mínima interacción con la lectura. Como apunta Díaz (2023), ningún factor actúa en solitario, sino que una compleja red de influencias teje las actitudes lectoras del estudiante, impulsar el interés por la lectura requiere un método holístico, abrazando lo personal, lo comunitario y lo educativo, una sinfonía que cultiva el amor por los libros.

Factores individuales (personalidad, intereses)

Los factores individuales juegan un papel fundamental en el desarrollo del interés por la lectura. De acuerdo con Petit (2019), la personalidad del estudiante y sus características psicológicas individuales determinan en gran medida su aproximación hacia los textos escritos. Entre los elementos más relevantes se encuentran:

- **La motivación intrínseca:** Según Guthrie y Wigfield (2018), los estudiantes que desarrollan una motivación personal hacia la lectura tienen mayor probabilidad de convertirse en lectores habituales, esta motivación se relaciona con el placer inherente que encuentran en el acto de leer.
- **Las experiencias previas:** Las experiencias positivas o negativas que el estudiante haya tenido con la lectura en sus primeros años influyen significativamente en su disposición posterior hacia esta actividad (Solé, 2020).
- **Los intereses temáticos:** Cerrillo y García (2021) señalan que cuando los materiales de lectura se alinean con los intereses personales del estudiante, aumenta significativamente su disposición a leer.

Factores sociales (familia, amigos)

El entorno social constituye un elemento determinante en la formación de hábitos lectores. Los principales aspectos para considerar son:

- **Influencia familiar:** Estudios como el de Moreno (2021) demuestran que los hábitos lectores de los padres y el ambiente literario en el hogar son predictores significativos del interés por la lectura en los niños, los padres que leen regularmente y comparten momentos de lectura con sus hijos tienden a criar lectores más entusiastas.
- **Contexto sociocultural:** El valor que la comunidad inmediata otorga a la lectura influye en la percepción que los estudiantes desarrollan sobre esta actividad. García-Delgado (2020) señala que los entornos donde la lectura es valorada socialmente tienden a producir lectores más comprometidos.
- **Grupo de pares:** La influencia de los compañeros y amigos es particularmente relevante durante la edad escolar, cuando la lectura es vista como una actividad socialmente aceptada y valorada entre los pares, los estudiantes muestran mayor disposición a participar en actividades relacionadas con la lectura (Martínez y López, 2022).

Factores escolares (métodos de enseñanza, materiales)

El contexto educativo formal tiene una influencia decisiva en el desarrollo del interés lector:

- **Metodología didáctica:** Según Cassany (2021), las estrategias que promueven la participación y la comprensión significativa generan mayor interés que aquellas basadas en la memorización y la lectura mecánica, los métodos de enseñanza empleados por los docentes son cruciales.
- **Recursos y materiales:** Colomer (2020) enfatiza que la biblioteca escolar debe ofrecer textos diversos que respondan a diferentes niveles, intereses y necesidades

de los estudiantes, la calidad, variedad y pertinencia de los materiales de lectura disponibles en el entorno escolar son fundamentales.

- **Ambiente de aprendizaje:** Torres (2021) señala que los ambientes que promueven la libre elección de lecturas y la discusión abierta sobre lo leído tienden a generar mayor interés, el clima del aula y las experiencias de lectura que se promueven en ella influyen significativamente en la actitud de los estudiantes hacia la lectura.

Antecedentes

Un estudio institucional (2018) en esta unidad educativa identificó que el 65% de los estudiantes de básica superior mostró desinterés por la lectura. Entre los factores destacan la falta de acceso a bibliotecas actualizadas, la preferencia por métodos pedagógicos basados en memorización y la ausencia de materiales adaptados a sus intereses. El informe sugiere que la carencia de estrategias innovadoras, como clubes de lectura o proyectos interdisciplinarios, limita el desarrollo de hábitos lectores. Se concluyó que la integración de tecnologías educativas y textos contemporáneos podría mejorar la motivación.

Paredes y Gómez (2019) analizaron tres escuelas de Imbabura, encontrando que el 70% de los estudiantes de quinto año asociaba la lectura con actividades aburridas. El uso exclusivo de textos académicos y la evaluación mediante resúmenes tradicionales redujeron el entusiasmo. Propusieron talleres interactivos, como dramatizaciones y creación de cuentos, logrando un aumento del 30% en la participación. El estudio subraya la necesidad de vincular la lectura con experiencias lúdicas y contextos cotidianos para fomentar su valor funcional y emocional en el aprendizaje.

Un artículo periodístico (El País, 2021) alertó que el 80% de los niños de educación básica en España dedicaba más de 4 horas diarias a pantallas, desplazando el tiempo de lectura. Expertos citados señalaron que la sobreestimulación digital reduce la capacidad de concentración en textos impresos. El reporte recomendó equilibrar el uso tecnológico con

programas de lectura guiada en aulas y hogares, destacando casos exitosos en escuelas que implementaron “horas sin dispositivos”. Este enfoque sugiere relevancia global para contextos como Esmeraldas, donde el acceso a tecnología crece sin políticas educativas claras.

Un proyecto en Saquisilí (2015) aplicó estrategias como cuentacuentos, juegos de roles y dibujo creativo en estudiantes de básica elemental. Tras seis meses, el 40% mostró mayor interés en préstamos de libros y participación en actividades literarias. El informe resaltó que la incorporación de narrativas culturalmente relevantes (leyendas locales) incrementó la identificación con los textos. Sin embargo, la falta de continuidad en docentes capacitados limitó su impacto a largo plazo, evidenciando la necesidad de formación permanente en animación lectora.

La investigadora Lluch (2020) argumentó que la lectura de clásicos adaptados (ej.: Don Quijote en versiones juveniles) desarrolla empatía, pensamiento crítico y resiliencia en estudiantes. Un estudio citado en su libro reveló que adolescentes expuestos a estas obras mostraron un 25% más de habilidades socioemocionales que quienes solo leyeron textos modernos. Lluch enfatiza que los clásicos, al abordar conflictos universales, ofrecen marcos para entender realidades complejas. Propone integrarlos mediante metodologías participativas, como debates o proyectos artísticos, evitando enfoques meramente analíticos.

Vega (2017) identificó que el 60% de los estudiantes de quinto grado en Guayaquil carecía de libros en sus hogares, vinculando esto a bajos ingresos familiares. Además, el 45% asociaba la lectura con tareas obligatorias, no con placer. El estudio propuso alianzas con editoriales para donaciones y talleres comunitarios de lectura, logrando un aumento del 20% en el acceso a materiales. Sin embargo, persistieron brechas por la falta de espacios adecuados en hogares, sugiriendo que las políticas públicas deben abordar no solo el acceso, sino también las condiciones ambientales.

Mendoza y Torres (2022) analizaron 15 escuelas en Latinoamérica, hallando que planes de estudio centrados en contenidos obligatorios (ej.: listas de libros canónicos) generaban rechazo en el 68% de los estudiantes. Propusieron flexibilizar los programas con opciones temáticas y autorías diversas, combinadas con evaluaciones creativas (ej.: podcasts literarios). Los resultados mostraron un incremento del 35% en la motivación. El estudio destaca que la formación docente en mediación lectora es clave para implementar estos cambios, especialmente en contextos con altas cargas académicas.

METODOLOGÍA

Población y muestra

La población de estudio incluyó a tres grupos clave: docentes, estudiantes y padres de unidades educativas en la ciudad de Esmeraldas. Estos grupos permitieron recopilar perspectivas integrales sobre factores que incluyen en el interés del lector. La muestra se conformó de manera intencional con:

Docentes: 20 educadores de diversas áreas (Lengua y Literatura, Estudios Sociales y Bellas Artes)

Estudiantes: 50 jóvenes de octavo año, seleccionade de instituciones públicas y privadas, considerando género y nivel socioeconómico.

Padres: 50 representantes familiares, con diversidad socioeconómica y educativa.

La investigación adoptó un enfoque mixto.

La parte cualitativa se utilizó para determinar las percepciones y experiencias de los estudiantes, docentes y padres de familia mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Se hizo un análisis de datos para corroborar cada uno de los fenómenos y la integración metodológicas proporcionando una comprensión holística del fenómeno.

Las entrevistas se realizaron de manera individual con docentes, estudiantes y padres de familia, siguiendo una guía temática que aborda aspectos como las estrategias pedagógicas empleadas, las barreras percibidas en el proceso lector y las motivaciones o desmotivaciones hacia la lectura.

El enfoque cualitativo permitió una comprensión profunda de las circunstancias que influyen en el déficit de interacción con textos, aportando información pertinente sobre la interacción de los aspectos afectivos y socioculturales de esta situación.

Instrumentos de recolección

- **Entrevistas Semiestructuradas:** Se realizaron de manera individual con docentes, estudiantes y padres de familia, siguiendo una guía temática específica.
- **Grupos Focales:** Conformados por 10 participantes, se generaron discusiones dinámicas que revelaron perspectivas colectivas sobre los factores influyentes en el interés lector.

Procesamiento de datos cualitativos

El análisis de datos siguió un proceso sistemático de transcripción, codificación y categorización, identificando patrones y temas emergentes, la validez se asegura mediante la triangulación de fuentes y la verificación con los participantes, este enfoque permitió profundizar en aspectos subjetivos como las emociones, creencias y experiencias personales relacionadas con la lectura, proporcionando una comprensión rica y contextualizada del fenómeno. Este procedimiento comenzó examinando estudios previos sobre el interés lector, ahondando en teorías e investigaciones anteriores que exploran factores relevantes como la motivación, el entorno familiar, el acceso a materiales de lectura y los métodos de enseñanza, una vez definidas las variables, es vital clarificar la "baja afición a la lectura," lo que podría incluir aspectos como la regularidad lectora, la amplitud de géneros abordados y la actitud hacia la lectura.

Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo se orientó a medir y analizar estadísticamente las variables relacionadas con el bajo interés por la lectura en estudiantes de educación básica. Se utilizó como instrumento principal tres encuestas estructuradas con escala Likert (1-5), dirigidas a estudiantes, docentes y padres de familia. Cada encuesta contenía 10 ítems que evaluaron diferentes dimensiones del fenómeno: para estudiantes, se midieron aspectos como el gusto por la lectura, acceso a recursos y preferencias de actividades; para docentes, se evaluaron metodologías pedagógicas, recursos disponibles y percepciones sobre las barreras en el proceso lector; y para padres, se analizó el apoyo familiar, recursos en casa y percepciones sobre factores que afectan el interés lector de sus hijos.

Procesamiento de datos cuantitativos

El análisis de datos incluyó la estadística descriptiva (frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión) e inferencial (correlaciones, pruebas de hipótesis y análisis factorial). La validez y confiabilidad de los instrumentos se asegura mediante pruebas piloto y análisis de consistencia interna. El muestreo fue probabilístico estratificado, garantizando la representatividad de la población estudiada. Este enfoque permitió identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables, así como generalizar los resultados dentro del contexto específico de la unidad educativa. Los criterios de rigor científico incluyen la validez interna y externa, la confiabilidad y la objetividad en la medición y análisis de los datos.

RESULTADOS

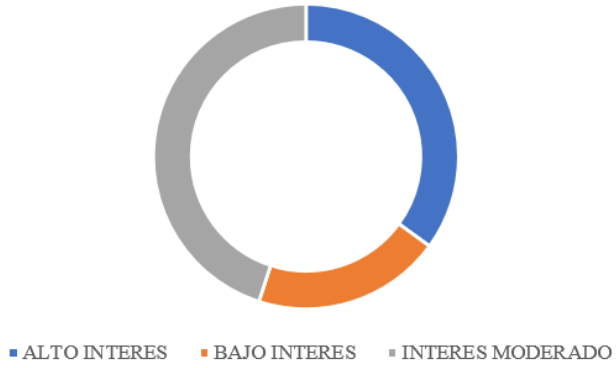
Análisis estadístico

Los resultados revelaron que un 35% de los alumnos tenía mucho gusto por leer, mientras que un 45% mostraba un interés medio y un 20% tenía poco interés (Figura 1), los datos mostraron una falta de equilibrio hacia la izquierda (-0.42). Analizando un poco el puntaje muestra una clara inclinación hacia un nivel bastante elevado de interés, los niveles de

fiabilidad de las tres escalas, medidos a través del coeficiente alfa de Cronbach, resultaron satisfactorios, docentes (α=0. 83), y padres (α=0.81). El estudio de correlación mostró conexiones importantes entre distintos aspectos, se halló una relación significativa y sólida (r=0.82, p<0.01) la conexión entre usar libros y querer leer, la presencia de distracciones en línea tuvo una fuerte relación negativa (r=-0.76, p<0.01). A largo plazo, existe una conexión significativa (p<0,01) con la cantidad de tiempo dedicado a la lectura. La prueba T para muestras independientes reveló discrepancias notables (t=3,45, p<0,05) en la atracción de lectura entre alumnos con y sin respaldo de la familia. El estudio estadístico ANOVA mostró disparidades marcadas (F=15.32, p<0.01).

Figura 1

Distribución del interés por la lectura en estudiantes



Nota: gráfica de nivel de interés de lectura. Esta distribución refleja una tendencia hacia la desmotivación progresiva, donde factores externos e internos interactúan, subrayando la urgencia de estrategias que revitalicen el rol de la lectura como herramienta de crecimiento integral.

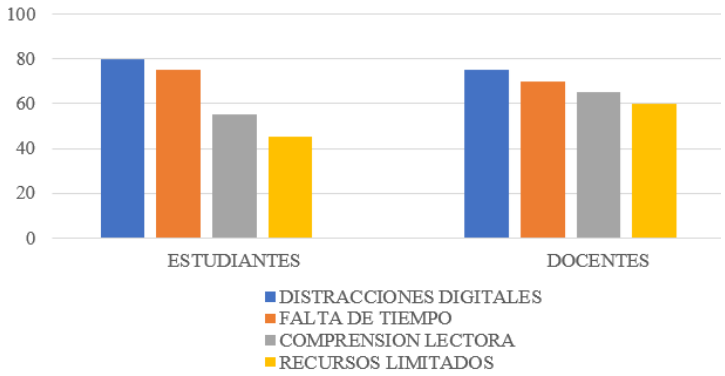
Análisis integral del bajo interés lector en estudiantes

El estudio identificó que el bajo interés por la lectura en estudiantes de educación básica se distribuye en tres niveles: 35% muestra alto interés (asociado a acceso a libros y apoyo familiar), 45% interés medio (motivación fluctuante por recursos limitados) y 20% bajo interés

(vinculado a distracciones digitales y metodologías rígidas). Como se detalla en la Figura 2, las principales barreras incluyen: distracciones digitales (80% prioriza contenidos visuales), metodologías pedagógicas inflexibles (textos no alineados con intereses juveniles), acceso limitado a recursos bibliográficos (45% carece de libros relevantes), falta de modelos lectores en el hogar (60% de padres no fomentan hábitos), sobrecarga académica (correlación negativa con lectura por placer: r = -0.76) y dificultades de comprensión (35% abandona textos complejos).

Figura 2

Principales barreras identificadas



Nota: Figura sobre las barreras principales identificadas, las que exigen intervenciones integrales que combinen actualización pedagógica, acceso a recursos pertinentes y colaboración familia-escuela.

Análisis inferencial

El estudio reveló correlaciones estadísticamente significativas entre el acceso a recursos bibliográficos y el interés por la lectura ($r=0.82$, $p<0.01$), así como una correlación negativa entre uso de dispositivos electrónicos y tiempo de lectura ($r=-0.76$, $p<0.01$), analizando un poco las pruebas de hipótesis confirmaron que las estrategias pedagógicas dinámicas aumentan significativamente el interés lector ($p<0.05$) y que el apoyo familiar tiene un impacto positivo en los hábitos de lectura ($p<0.05$), el análisis de regresión múltiple identificó

que el apoyo familiar, las estrategias pedagógicas y el acceso a recursos explican el 68% de la varianza.

Análisis cualitativo

El análisis de las entrevistas y grupos focales identificó dos categorías principales de motivadores: factores internos y externos, si analizamos las barreras predominantes incluyen la competencia con entretenimiento digital, limitaciones de tiempo y dificultades de comprensión lectora, los patrones emergentes señalan la necesidad de actualización de recursos bibliográficos y la importancia de integrar tecnología en las actividades de lectura, los testimonios revelaron una preferencia por espacios dedicados a la lectura y actividades que conecten la literatura con intereses personales. El estudio muestra que el rechazo a la lectura no se debe solo a aspectos como la dificultad para encontrar o conseguir libros; también se debe a un número elevado de factores sociales y mentales que interfieren. Al ser realizado el estudio en entornos de educación básica en Esmeraldas, se encontró que los elementos emocionales familiares y la valoración cultural de la lectura en el entorno cercano del estudiante actúan como influyentes cruciales en el fomento de los hábitos de lectura.

El análisis cualitativo reveló que la negligencia emocional dentro del entorno familiar y las opiniones sesgadas sobre la lectura dificultan su cultivo, esta información indica que debemos usar enfoques integrales que consideren los diferentes factores y sentimientos personales involucrados en el aprendizaje.

Triangulación de datos

La convergencia de datos cuantitativos y cualitativos de las tres fuentes confirma patrones consistentes en tres áreas principales: la influencia dominante de las distracciones digitales como barrera para la lectura, la importancia crítica del tiempo disponible para desarrollar hábitos lectores, y la necesidad urgente de recursos actualizados, esta triangulación fortalece la validez de los hallazgos al mostrar que las percepciones y experiencias son

similares entre los diferentes grupos participantes, independientemente de su rol en el proceso educativo.

Implicaciones

Los hallazgos sugieren cuatro áreas prioritarias de intervención: primero, la implementación de estrategias pedagógicas que integren tecnología de manera constructiva; segundo, el desarrollo de programas específicos para mejorar la comprensión lectora; tercero, el fortalecimiento de la colaboración entre familia y escuela mediante programas estructurados de participación; y cuarto, la actualización y diversificación de recursos bibliográficos, estas implicaciones requieren un enfoque sistémico que considere tanto los aspectos pedagógicos como los recursos necesarios para su implementación efectiva.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación coinciden con los obtenidos por Flores (2022), Santamaría (2022) y Vicuña (2023) en la necesidad de estrategias didácticas para desarrollar la creatividad y el análisis crítico en la lectura. Se revela que las dificultades sugieren que el desinterés lector en educación básica emerge de la interacción de múltiples factores que requieren un enfoque integral. En el plano pedagógico, se ha identificado que las metodologías tradicionales basadas en memorización y evaluación estandarizada constituyen barreras significativas. Sin embargo, los resultados obtenidos en instituciones que han implementado estrategias lúdicas e interactivas demuestran que es posible revertir esta tendencia mediante la innovación didáctica.

Los hallazgos de la investigación revelan que el nivel de interés por la lectura entre los estudiantes es medio, y se identifican varios factores que contribuyen al desinterés, entre estos, destacan las condiciones ambientales, como el ruido, y la limitada influencia motivacional de profesores, familiares y amigos, además, se señala que las estrategias didácticas utilizadas por

los docentes son insuficientes (Mendoza y Torres, 2022) para fomentar la lectura, este análisis pone de manifiesto la complejidad del problema y la necesidad de un enfoque integral que aborde tanto los factores internos como externos que afectan el interés por la lectura.

En cuanto a los determinantes sociales, este estudio confirma que la desigualdad socioeconómica limita significativamente el acceso a materiales de lectura diversos, mientras que la creciente exposición a dispositivos digitales modifica los patrones de consumo cultural. Esta perspectiva abre importantes vías para futuras investigaciones sobre la mediación entre tradición literaria e innovación pedagógica.

El análisis de los datos indica que las políticas educativas deben articular, al menos, tres componentes fundamentales: formación docente especializada en mediación lectora, actualización sistemática de recursos bibliográficos, y estrategias de vinculación con entornos familiares. Como indica Vallespín (2025), los retos presentes en la educación demandan no solo innovación en la pedagogía, sino también un análisis detallado de los modelos de aprendizaje y las costumbres culturales vinculadas a la lectura, particularmente en contextos donde la digitalización va en aumento. La promoción de un entorno que favorezca la lectura, así como la capacitación de los docentes en estrategias motivacionales, son pasos cruciales para mejorar la situación actual (Rodríguez & Godoy, 2023).

CONCLUSIONES

La presente investigación evidencia que el fenómeno del desinterés lector en estudiantes de educación básica responde a una compleja interacción de factores que requiere un abordaje multidimensional. Esta transformación pedagógica tiene el potencial de resignificar la experiencia lectora, trascendiendo su carácter instrumental para convertirla en una práctica significativa que active procesos cognitivos y afectivos en los estudiantes.

Esta investigación destaca el rol fundamental de la formación docente especializada en mediación lectora, en conjunción con políticas públicas orientadas a la actualización de acervos bibliográficos y la implementación de programas comunitarios. Este triángulo de intervención constituye el eje central para generar transformaciones sostenibles en las prácticas y actitudes hacia la lectura.

Para que el interés por la lectura evolucione hacia un hábito, es esencial implementar estrategias innovadoras y sostenidas desde las primeras etapas de la infancia, esto implica un enfoque colaborativo que involucre a la familia y a la escuela, reconociendo que el proceso de formación de hábitos lectores requiere tiempo y esfuerzo conjunto.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Ingri Gisella Godoy-García: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

Haydée Ramírez-Lozada: metodología, supervisión, validación.

REFERENCIAS

Arriagada, P. (2000). *La mediación social en el desarrollo del interés lector: Un enfoque sociocultural*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/mediacion-social-lectura

Bernal-Ruiz, C., Palombo, M., y Pineda-Báez, C. (2024). *Factores socioeconómicos y su impacto en el acceso a recursos educativos en Esmeraldas*. SciELO. https://scielo.org/factores-socioeconomicos-esmeraldas

Calvo, A. (2006). *Teoría de los esquemas y su aplicación en la comprensión lectora*. Scribd. https://www.scribd.com/teoria-esquemas-comprension-lectora

Cassany, D. (2021). *Metodologías pedagógicas y su influencia en el interés lector: Una mirada crítica*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/metodologias-pedagogicas-lectura

Cerrillo, P., y García, J. (2021). *La alineación de los intereses temáticos con los materiales de lectura en educación básica*. SciELO. https://scielo.org/alineacion-intereses-lectura

Colomer, T. (2020). *La importancia de la diversidad de recursos bibliográficos en el fomento de la lectura*. Scribd. https://www.scribd.com/diversidad-recursos-lectura

Díaz, A. (2023). *Factores emocionales y su impacto en el interés por la lectura en estudiantes de educación básica*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/factores-emocionales-lectura

Fernández, R., y Hambleton, K. (1992). *Teoría de la respuesta mediada: Una aproximación al interés lector*. SciELO. https://scielo.org/respuesta-mediada-lectura

García-Delgado, M. (2020). *El valor de la lectura en el entorno familiar y su impacto en los hábitos lectores de los niños*. Scribd. https://www.scribd.com/valor-lectura-familia

Gudiño, A. O. (2023). Factores que generan desinterés por la lectura: un estudio descriptivo. *Aula de Encuentro, 25*(2), 90–110. https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7829

Guthrie, J., y Wigfield, A. (2018). *Motivación intrínseca y su relación con el interés por la lectura en niños*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/motivacion-intrinseca-lectura

Kayser, B., Kayser, B., y Kayser, B. (2025, 9 marzo). *Menos pantallas y más libros*. El País. https://elpais.com/extra/colegios/2025-03-09/menos-pantallas-y-mas-libros.html?utm_source=chatgpt.com

Lluch, G. (2020). *Clásicos adaptados y su papel en el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes lectores*. SciELO. https://scielo.org/clasicos-adaptados-lectura

Marañón, R., et al. (2001). *La mediación personal y cultural en la respuesta del lector ante los textos*. Scribd. https://www.scribd.com/mediacion-personal-lectura

Martínez, S., y López, M. (2022). *Influencia del grupo de pares en la formación de hábitos lectores en educación básica*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/grupo-pares-lectura

Mendoza, A., y Torres, L. (2022). *Flexibilización curricular y su impacto en la motivación lectora en Latinoamérica*. SciELO. https://scielo.org/flexibilizacion-curricular-motivacion

Moreno, L. (2021). *Influencia familiar en el desarrollo del hábito lector en niños de educación básica*. Scribd. https://www.scribd.com/influencia-familiar-lectura

Moreira, P., y Mazzarella, C. (2001). *Teoría sociocultural de Vygotsky y su aplicación en el fomento de la lectura*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/vygotsky-lectura

Oña, P. (2023). *La lectura como actividad voluntaria y placentera: Estrategias para fomentar el hábito lector*. SciELO. https://scielo.org/lectura-voluntaria-placentera

Pacuar, M., y Flores, R. (2022). *Estrategias didácticas innovadoras para fomentar el interés por la lectura en educación básica*. Scribd. https://www.scribd.com/estrategias-didacticas-lectura

Palombo, M., et al. (2024). *Impacto de la pandemia en el hábito lector de estudiantes de educación básica*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/pandemia-lectura

Petit, M. (2019). *Motivación intrínseca y su relación con el interés por la lectura en niños*. SciELO. https://scielo.org/motivacion-intrinseca-lectura

Pineda-Báez, C., et al. (2024). *Factores individuales y sociales que influyen en el bajo interés por la lectura en estudiantes de educación básica*. Scribd. https://www.scribd.com/factores-individuales-lectura

Rodríguez, L., y Godoy, G. (2023). *Colaboración familia-escuela en el fomento del hábito lector*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/colaboracion-familia-escuela

Rodríguez, K. M. (2022, 1 julio). *Análisis del desinterés en la lectura en los estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa "Nuestra Señora de*

Fátima". https://repositorio.uotavalo.edu.ec/items/b8cfda20-ea0d-4551-8631-0600687096d6?utm_source=chatgpt.com

Santamaría, J. (2022). *Impacto de los contenidos digitales en el interés por la lectura en estudiantes de educación básica*. SciELO. https://scielo.org/contenidos-digitales-lectura

Santamaria, L. (2022). *Estrategias pedagógicas para fomentar la lectura en contextos de alta carga académica*. Scribd. https://www.scribd.com/estrategias-pedagogicas-lectura

Solé, I. (2020). *Experiencias previas y su influencia en el interés por la lectura en niños*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/experiencias-previas-lectura

Torres, R. (2021). *Ambientes de aprendizaje y su impacto en el interés por la lectura en educación básica*. SciELO. https://scielo.org/ambientes-aprendizaje-lectura

Vallespín, I. (2025, 17 marzo). *Educación en EL PAÍS*. El País. https://elpais.com/educacion/

Vázquez, M., et al. (2019). *Factores de personalidad y su relación con el interés por la lectura en estudiantes de educación básica*. Scribd. https://www.scribd.com/factores-personalidad-lectura

Vega, L. (2017). *Acceso a libros y su impacto en el hábito lector en estudiantes de educación básica*. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/acceso-libros-lectura

Vicuña, M. (2023). *Obstaculización del pensamiento crítico en la educación: Un análisis desde la práctica docente*. SciELO. https://scielo.org/pensamiento-critico-educacion

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/nmtyq796

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE BÁSICA EN UNA ESCUELA RURAL

DIDACTIC STRATEGY FOR READING PROMOTION IN FIFTH-YEAR BASIC EDUCATION STUDENTS IN A RURAL SCHOOL

Stefanne Licette Yela-Cortez

Haydeé Ramírez-Lozada

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/nmtyq796

Estrategia didáctica para la animación a la lectura en estudiantes de quinto año de básica en una escuela rural

Didactic strategy for reading promotion in fifth-year basic education students in a rural school

Stefanne Licette Yela-Cortez
lissethyela@outlook.com
https://orcid.org/0009-0004-2049-9897
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

Haydeé Ramírez-Lozada
haydee.ramirez@pucese.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3482-2331
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

RESUMEN

Con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para la animación a la lectura en estudiantes de quinto año de Básica en una escuela rural, se desarrolló una investigación siguiendo un enfoque mixto, con alcance descriptivo y diseño no experimental. La población estuvo conformada por 20 docentes rurales de educación Básica del cantón San Lorenzo, provincia de Esmeraldas, Ecuador, a los que se les aplicó una encuesta. También se utilizó una entrevista y la técnica de estudio documental, que permitió la revisión de 10 artículos actualizados sobre la temática publicados en revistas indexadas en los últimos cinco años. La triangulación de los resultados reveló que los docentes carecen de estrategias y metodologías de animación a la lectura que sean contextualizadas a las características de una escuela rural. El estudio permitió la organización de una estrategia de fomento de la animación a la lectura titulada “Leer en Comunidad: Un Camino hacia la luz", que contempla las etapas: Concienciación y Diagnóstico,

Planificación y Acción, Involucramiento de la Comunidad Educativa y Evaluación y Seguimiento**.** La estrategia destaca el estrecho vínculo con la comunidad educativa, fortaleciendo la relación entre profesores, alumnos y familias en el proceso de lectura.

Palabras clave: estrategia, animación, lectura, contexto rural, educación básica

ABSTRACT

To design a teaching strategy for encouraging reading among fifth-grade elementary school students in a rural school, a research study was conducted using a mixed-method approach, with a descriptive scope and a non-experimental design. The sample consisted of 20 rural elementary school teachers from the canton of San Lorenzo, province of Esmeraldas, Ecuador, who were surveyed. Interviews and documentary analysis were also used, allowing for the review of 10 updated articles on the topic published in indexed journals in the last five years. The triangulation of the results revealed that teachers lack reading promotion strategies and methodologies contextualized to the characteristics of a rural school. The study led to the development of a reading promotion strategy titled "Reading in Community: A Path to the Light," which includes the following stages: Awareness and Assessment, Planning and Action, Involvement of the Educational Community, and Evaluation and Monitoring. The strategy emphasizes the close connection with the educational community, strengthening the relationship among teachers, students, and families in the reading process.

Keywords: strategy, animation, reading, rural context, basic education

Recibido: 22 de marzo 2025 | Aceptado: 2 de abril 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/nmtyq796

INTRODUCCIÓN

En una escuela rural fiscal de Educación Inicial y General Básica del cantón san Lorenzo, parroquia Tambillo (contexto de frontera con Colombia), provincia de Esmeraldas, Ecuador, se pudo detectar, por medio de un diagnóstico de la competencia lectora aplicado al alumnado de Básica media, que éste presentaba una débil motivación e interés por la lectura. Esta situación llama la atención de docentes y autoridades competentes y los anima a actuar de manera oportuna, ya que, sin un buen hábito lector en los estudiantes, éstos no podrán tener un buen rendimiento académico en el aula de clase. Además, los resultados de las pruebas diagnósticas resultaron alarmantes, ya que se constató que, debido a los problemas con la lectura, el alumnado tiene inconvenientes en sus habilidades orales, visible a través de carencia de vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación y la diferenciación de los fonemas, además de graves faltas ortográficas al escribir.

En la evaluación diagnóstica aplicada al alumnado también se preguntó si les gustaba la tecnología y el internet y resultó que sí, que les gusta mucho. No obstante, parte del alumnado manifestó que lo usaban para jugar y no para aprender. Se considera, por tanto, que en esto radica el problema.

Paralelamente, también se les preguntó si usan internet para leer artículos sobre temas escolares, periódicos y otras fuentes que resulten beneficiosos y de provecho para su educación. Los resultados mostraron que no se da ese uso, lo cual se considera preocupante al considerar que la investigación y el aprendizaje han de estar acompañada de la lectura; y es por este medio o práctica que, junto a otras actividades, se aprende.

Por otro lado, los padres tienen un papel especial en el desarrollo de los hijos en su educación, siendo los responsables del cumplimiento de sus responsabilidades y de hacer un seguimiento en los deberes de sus hijos. En calidad de docentes es importante buscar ese

vehículo perfecto entre el educando y el padre de familia puesto que el estudiante tendrá su desarrollo pleno en su intelectualidad con los miembros de su hogar.

Se pudo corroborar que los docentes carecen de estrategias didácticas que les podrían ayudar a animar a los estudiantes hacia la lectura. Por lo anterior surge la siguiente interrogante principal:

¿Cuál estrategia didáctica podría fortalecer la motivación hacia la lectura en los alumnos del quinto año Básico de una escuela rural del cantón San Lorenzo, en la provincia de Esmeraldas, Ecuador?

Para dar solución a esta problemática se planteó como objetivo general diseñar una estrategia didáctica de animación lectora para quinto de Básica en una escuela rural del cantón San Lorenzo, en la provincia de Esmeraldas, Ecuador. Para su cumplimiento, se trazaron los siguientes objetivos específicos: Revisar las estrategias y metodologías de animación lectora de Básica media existentes, seleccionar estrategias y metodologías de animación lectora apropiadas para el alumnado de Básica media de contextos rurales y articularlas en un programa de animación lectora para Básica media, construir una propuesta de animación a la lectura contextualizada para alumnado de quinto de Básica mediante estrategias lúdicas y activas de animación lectora.

Al efectuar una revisión de la literatura existente sobre la materia, se encuentra que leer es traducir y convertir los símbolos impresos en pensamientos, conceptos, emociones e imágenes. Es escuchar, conversar y reflexionar al mismo tiempo (Jiménez, 1960, p. 56). En este mismo sentido, Snow (2002, p. 10) define la lectura como “un proceso complejo que involucra la decodificación de símbolos y la construcción de significados, lo cual depende de factores cognitivos, lingüísticos y contextuales”.

Tal como señala Morales (2022) la lectura, además de favorecer la construcción del conocimiento, es un instrumento para la modificación del pensamiento, lo cual se logra a partir

de la comprensión de diversidad de interacciones y conexiones dadas en el entorno, lo cual permite al lector la manera de operar las influencias, las relaciones causales y las injerencias que desde diversos ámbitos configuran la compleja realidad. La lectura demanda del lector, el despliegue de una serie de operaciones mentales que le permitan entender la complejidad, como una característica propia del conocimiento, lo cual requiere el reconocimiento de sus componentes y de su estructura dinámica y cambiante, lo cual le permita organizar y jerarquizar información para comprender la realidad.

De acuerdo con Alcívar y Mendoza (2023) la lectura se considera una de las destrezas más importantes en el área del lenguaje y esta tiene como fin aumentar el conocimiento y aprendizaje del lector. Por otra parte, la lectura permite adquirir nuevos conocimientos relevantes para las personas que se encuentran en formación académica. Por su parte, Santamaría y Vega (2022) sostienen que la lectura contribuye a la formación integral de los individuos, siendo en gran parte responsabilidad de los docentes fomentar el aprendizaje de una lectura comprensiva que sirva de puente al acceso de una amplia cultura por parte de los estudiantes de educación básica.

Sobre el particular exponen Choez et. al (2020) que la lectura es una de las herramientas más importantes para el ser humano ya que fomenta el crecimiento personal y social de los individuos. Es un medio que permite a las personas adquirir conocimientos durante toda la vida propiciando mayores y mejores oportunidades de crecimiento. La lectura es trascendental para alcanzar un desarrollo pleno de la persona y es un elemento clave que permite superar las diferentes etapas educativas (Ramos et al., 2022).

De acuerdo a lo expresado por Moreira e Hidalgo (2023) la lectura engloba la universalidad de textos, generando un mejor desarrollo en la vida pública, en la educación y en general en todos los aspectos de la vida cotidiana. Por este motivo se considera crucial inculcar desde temprana edad hábitos de lectura sofisticada que permitan a las personas ampliar su

nivel cultural y entender la complejidad del conocimiento necesario para enfrentar la vida dentro de su entorno social.

La lectura desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de la calidad académica del estudiante. Aunque no existen métodos infalibles para fomentarla, una adecuada motivación hacia los niños puede generar un impacto positivo en su desarrollo tanto intelectual como académico. La promoción de este hábito debe ser una tarea compartida entre los padres, la escuela y la sociedad, desarrollándose de manera natural y efectiva. Este fenómeno cultural se observa en sociedades europeas, donde los gobiernos implementan proyectos masivos que logran que la lectura sea percibida como una actividad inherente al ser humano. De esta manera, deja de ser vista como una simple tarea académica para aprobar una asignatura, convirtiéndose en una práctica enriquecedora y accesible para toda la población (Ayala y Arcos, 2021).

Sobre el particular Paucar et al. (2024) señalan que la lectura es la vía para conocer de todas las cosas existentes en el universo, de los eventos que se suscitaron en el tiempo, de la comprensión de las ideas, descubrimiento de propósitos, para posteriormente reflexionar a través de preguntas y encontrar las respuestas. Leer permite enriquecer el conocimiento y favorece el camino para involucrarse con los problemas de la sociedad, la naturaleza y del pensamiento de los seres humanos.

La lectura y la comunicación

Según Zambrano et al. (2020) la lectura debe considerarse como uno de los principales procesos participativos de la comunicación. A través de este proceso los lectores procesan, organizan, sintetizan, analizan y valoran la información leída, lo cual les permite interiorizarla como lenguaje personal para construir su propio significado. Por este motivo se inculca en las personas el hábito de leer, el cual debe desarrollarse para la obtención de conocimientos sólidos.

A través de la lectura y la escritura se comunica y transmite información, la cual se transforma en conocimiento. Cuando una persona lee un texto, de forma automática su cerebro lo está internalizando, posteriormente esa información se convierte en conocimiento, el cual de una forma u otra será exteriorizado a través de diversas formas de comunicación (Rodríguez et al., 2021)

La animación lectora

Tal como lo señalan González et. al (2022) la formación de lectores es un proceso que se extiende en el tiempo y que obedece a diversos objetivos, tales como desarrollar el gusto por la lectura, consolidar hábitos lectores, avanzar en la interpretación, adquirir ciertos criterios para valorar las obras, entre otros. La animación lectora son todas aquellas actividades concretas dirigidas a animar la lectura y generar una actitud positiva frente a esta, como, por ejemplo, lecturas dramatizadas, cuentacuentos, narraciones orales, *booktubers, booktrailers*.

La animación a la lectura de acuerdo a Poslaniec (1999) es un proceso que posee un alto componente lúdico que persigue despertar el interés por la lectura partiendo de la idea de generar una actitud positiva frente a ella. Señala el autor que, si bien la actividad lúdica juega un papel importante, se debe tomar en cuenta que el juego o la espectacularidad no se transforme en el foco principal de la actividad, sino que deben ser elementos que la acompañen o complementen, ya que de lo contrario podrían obstaculizar la experiencia le lectura de la obra literaria.

Vanegas (2020) indica que la animación a la lectura es un término empleado desde el enfoque pragmático de la didáctica de la literatura. Este proceso, según Solana (2014), estimula la imaginación, creatividad, expresividad y comprensión, debiendo tratarse de un acto que estimule a los niños y los impregne de experiencias positivas.

Maila y Bedon (2022) exponen que identificar las estrategias de animación lectora posibilita la ejecución de estímulos adecuados para el hábito lector, puesto que la idea es

proporcionar habilidades de comprensión y agrado hacia la lectura. Para que en un futuro los niños alcancen autonomía, desarrollo del pensamiento crítico, creatividad e imaginación es necesario considerar este aspecto haciéndolo parte de la cotidianidad lo cual fomentará experiencias de comunicación significativas.

La teoría sociocultural y la zona de desarrollo próximo

La teoría de Lev Semiónovich Vygotsky, específicamente su concepto del aprendizaje sociocultural tiene vinculaciones importantes para la motivación de la lectura. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre dentro contexto social y cultural, y el desarrollo de habilidades, como la lectura, está influenciado por la interacción con otras personas.

Señalan Mora y Sánchez (2015) que el fundamento de la animación lectora se encuentra en la concepción vigostkiana del aprendizaje de la interacción social, donde a la investigación psicolingüística sobre el uso de la lengua escrita y la confianza que se confiere a la lectura literaria como elemento de culturización fueron objetos de reflexión que justificaron la introducción de la literatura infantil en la escuela.

En términos de animación lectora, algunos aspectos clave de la teoría de Vygotsky (1978) son:

1. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): planteó que el aprendizaje es más efectivo cuando se encuentra dentro de la ZDP, es decir, cuando el estudiante puede realizar una tarea con la guía o colaboración de alguien más experimentado. Aplicado a la lectura, esto significa que un lector principiante puede sentirse más motivado si recibe apoyo mientras desarrolla sus habilidades.
2. Mediación cultural: El aprendizaje de la lectura se fomenta utilizando herramientas culturales, como libros, historias o ilustraciones, que son significativas para el individuo. Esto genera conexión y compromiso con el proceso de lectura.

3. Interacción social: La motivación se refuerza cuando el aprendizaje de la lectura se lleva a cabo en un entorno social. Por ejemplo, leer en voz alta con compañeros o participar en actividades grupales puede aumentar el interés y la comprensión.

Antecedentes

Se encontraron destacados estudios que relacionan la importancia de la implementación de estrategias didácticas para motivar el hábito por la lectura. De acuerdo con Paucar et al. (2024), la lectura abre caminos hacia el conocimiento del mundo circundante, y permite mejorar el vocabulario, perfeccionar la ortografía, haciendo personas reflexivas, empáticas, críticas y creativas. Para mejorar los hábitos de lectura se deben utilizar estrategias que permitan despertar en los estudiantes este interés, logrando que no vean la lectura como algo aburrido y rutinario, sino por el contrario una actividad motivadora y dinámica.

Rodríguez et al. (2024) realizaron una investigación sobre la importancia de la revisión sistemática de las redes sociales para fomentar la lectura y su repercusión en la práctica lectora *booktuber*, en donde concluyen que esta práctica aporta ventajas como apoyo emocional, fomento del sentido de pertenencia a la comunidad digital y mayor compromiso y motivación en tareas de lectura.

Cáceres (2023) realizó una investigación con el objetivo de explicar la importancia de la animación a la lectura en edades tempranas. En esta investigación la autora presentó una propuesta didáctica basada en: Introducir a los niños en el mundo de la lectura, animar al niño a leer a través de actividades lúdicas y de juego e inculcar un hábito de lectura en la vida de los niños. Se presentan libros animados, ilustrados para captar la atención de los niños, aparte un mini teatro con marionetas, con el fin de acompañar la narrativa de los cuentos.

Se evidenció la investigación de Olvera et al. (2023) quienes propusieron una aplicación móvil basada en video cuentos con animaciones 2D y 3D para reforzar el aprender a leer, destacando que estas estrategias innovadoras ayudan a los niños a aprender a leer

fortaleciendo el hábito de lectura de una manera divertida y agradable.

Igualmente se encontró la investigación realizada por López (2022), quien desarrolló un estudio con el objetivo de describir la incidencia de la animación a la lectura en la familia sobre el desarrollo de hábitos lectores de los estudiantes. Trabajó con representantes legales de uno de los paralelos del octavo de básica a través de un proceso de animación lectora continua durante un quimestre, para posteriormente analizar y describir cuál fue la incidencia sobre los hábitos lectores de los estudiantes, con la expectativa de generar un cambio positivo en los hábitos lectores de ellos.

Se encontró la investigación realizada por Neira y Del Moral (2021) en donde analizan entornos literarios inmersivos como estrategia para promover la educación lectora y literaria en infantes atendiendo a dos dimensiones, por una parte, la tecnológica-interactiva y por otra la didáctico-literaria. El principal aporte de esta investigación es que los entornos literarios inmersivos basados en textos literarios- recrean universos ficcionales apoyados en recursos con realidad aumentada, dando vida a los personajes e incluyendo actividades con y sin esta, concluyendo que las actividades lúdicas multisensoriales fomentan el interés por la lectura.

Moreira y Carrión (2021) realizaron una investigación para determinar los recursos digitales apropiados para fomentar la animación lectora en los niños de la básica elemental. La investigación arrojó como resultado que los docentes desconocen las páginas web que contienen material lector para motivar la lectura de los estudiantes, concluyendo que estos recursos digitales son la innovación que necesitan los educandos para hacer de la lectura un hábito que contribuya a su formación académica y personal.

Se evidenció también la investigación efectuada por Vázquez et al. (2020) a través de la cual examinaron cómo el nivel educativo, la profesión y el rol educativo de los padres influyen en el rendimiento lector de sus hijos, comparando entre países de habla inglesa y española. De acuerdo a los investigadores, la influencia más destacada proviene del nivel educativo

medio de los padres y su interés y apoyo en las actividades escolares de sus hijos en ambos grupos de países.

Por su parte Jiménez et al. (2020) realizaron una investigación cuyo objetivo fue identificar posibles relaciones entre los hábitos de lectura, el sexo y la inteligencia emocional en relación con la comprensión lectora de los estudiantes. Se buscó específicamente determinar si había diferencias en la comprensión lectora entre chicos y chicas y si la influencia materna sobre los hábitos de lectura afectaba esta situación. La investigación concluyó que los hábitos de lectura de las madres tienen una influencia directa sobre la competencia lectora de sus hijos e hijas; es decir, cuanto mayor es la competencia lectora de las madres, mayor es la competencia lectora de sus hijos. Además, se encontró que las niñas mostraron un mejor desempeño lector y que las madres juegan un papel crucial tanto en la inteligencia emocional como en el rendimiento lector.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación con un enfoque mixto, entendida por Hernández y Mendoza (2018) como aquella a través de la cual se pueden recolectar y analizar datos tanto de una forma cualitativa como cuantitativa, con el objeto de fusionar una discusión conjunta de estos. La parte cuantitativa se desarrolló al procesar datos numéricos de la encuesta y la parte cualitativa estuvo dada por la interpretación de los resultados del análisis documental. De esta manera desde lo subjetivo se diseñó la propuesta que se describe como producto final.

El alcance de la investigación fue descriptivo, entendido por Ramos (2020) como aquel en donde ya se conocen las características del fenómeno y lo que se pretende es exponer su presencia en un determinado grupo humano. La investigación tuvo un diseño no experimental porque no hubo manipulación de variables, determinación aleatoria ni grupos de comparación (Sousa et al., 2007).

La población estuvo compuesta por docentes de Básica de escuelas rurales del Cantón San Lorenzo. Se tomó una muestra no probabilística de participantes voluntarios conformada por 20 docentes del nivel y espacio geográfico indicados. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron la encuesta, diseñada con una escala de Likert, que abarcó tres dimensiones importantes y varios indicadores. Se aplicó una entrevista con cinco preguntas con opción múltiple. Se utilizó, además, la técnica de estudio documental, que consistió en la revisión de diez artículos publicados en los últimos cinco años sobre la temática, publicados en revistas indexadas.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante una triangulación de resultados, que permitió combinar la información obtenida de las tres fuentes: estudio documental, encuesta y entrevistas. Esta técnica de triangulación facilitó la comparación y validación de los datos desde diferentes enfoques, garantizando la fiabilidad y la riqueza de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

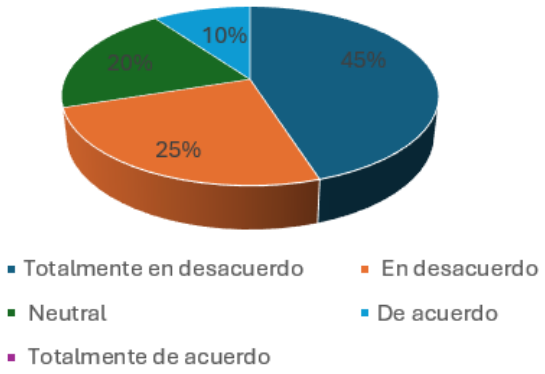
Para presentar los resultados, se hizo una figura con la conclusión de cada dimensión de la encuesta, que se presentan a continuación.

Con relación a la **Dimensión 1. Existencia de estrategias y metodologías para la animación a la lectura** en el contexto que se ha evaluado (Figura 1), los resultados revelaron que el 45 % están totalmente en desacuerdo, seguido por el 25 % que seleccionaron la categoría en desacuerdo. Un 20 % seleccionó la categoría Neutral y el 10 % De acuerdo.

DOI: https://doi.org/10.71112/nmtyq796

Figura 1

Dimensión 1: Estrategias y Metodologías Existentes

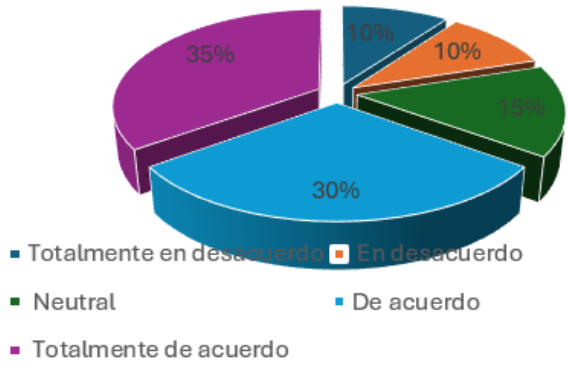


Fuente: Datos de la encuesta (2025)

Respecto a la **Dimensión 2. Selección de Estrategias y Metodologías Adecuadas** (Figura 2), los resultados mostraron que el 30 % de los docentes seleccionaron la categoría De acuerdo, mientras que el 35 % seleccionó la categoría Totalmente de acuerdo. Según la encuesta, entre estas estrategias se hizo hincapié en los siguientes indicadores: uso de actividades lúdicas, adaptación de estrategias y metodologías a las características culturales y situaciones socioeconómicas de los estudiantes rurales.

Figura 2

Dimensión 2: Selección de Estrategias y Metodologías Adecuadas



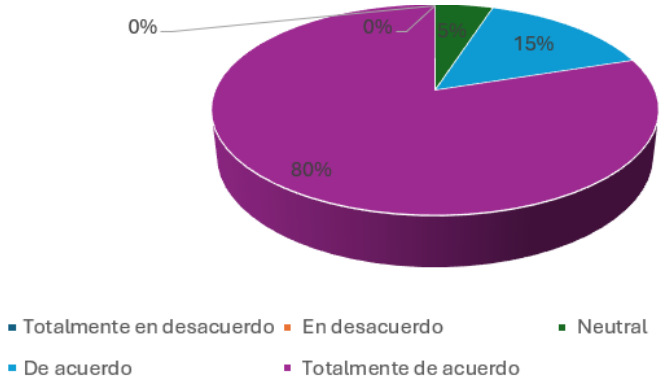
Fuente: Datos de la encuesta (2025)

DOI: https://doi.org/10.71112/nmtyq796

En lo que concierne a la **Dimensión 3: Diseño de una Propuesta Contextualizada,** (Figura 3), el 80 %de los docentes estuvo de acuerdo en la necesidad de que se hiciera una propuesta para la animación a la lectura basada en las características del contexto educativo rural, que estimule la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Figura 3

Dimensión 3: Diseño de una Propuesta Contextualizada



Fuente: Datos de la encuesta (2025)

Resultados de las entrevistas

En la pregunta 1 sobre **las estrategias de animación lectora más efectivas**, se obtuvo como resultado las actividades lúdicas como juego de palabras y dramatizaciones. Algunos también apuntaron a la efectividad del desarrollo de talleres de escritura creativa basados en cuentos locales.

En la pregunta 2 sobre **elementos que deberían incluirse en un programa de animación lectora para que sea más atractivo para los estudiantes, la mayoría de los docentes se refirieron al uso de** Materiales visuales y temáticas relacionadas con la vida rural, así como juegos y actividades de competencia grupal.

En la pregunta 3 sobre los **retos que enfrentan los docentes al implementar estrategias de animación lectora en contextos rurales, los docentes apuntaron a falta de**

recursos materiales y tecnológicos. También seleccionaron el Poco tiempo para preparar actividades y la Baja motivación de los estudiantes hacia la lectura.

En la pregunta 4 sobre **Cómo podría un programa de animación lectora fomentar la participación de las familias en el proceso lector de los estudiantes,** la mayoría respondió a través de Concursos de escritura conjunta entre padres e hijos y Concursos de cuentos familiares.

En la pregunta sobre alguna sugerencia sobre cómo **diseñar un programa de animación lectora adaptado a contextos rurales, la mayoría destacó** Incorporar tradiciones locales en las actividades de lectura y Colaborar con bibliotecas comunitarias.

El diagnóstico realizado permitió el diseño de una estrategia didáctica que se presenta a continuación:

Estrategia Didáctica para la Animación a la Lectura en Estudiantes de Quinto de Educación Básica en una Escuela Rural.

"Leer en Comunidad: Un Camino Hacia la Luz". Estrategia de Animación a la Lectura con Enfoque Comunitario, Interactivo e Intercultural

Objetivos

Objetivo general: Diseñar una estrategia didáctica de animación a la lectura en quinto año de educación básica en una escuela rural del cantón San Lorenzo, integrando a la comunidad educativa en el proceso lector.

Objetivos específicos:

- Promover el gusto por la lectura mediante actividades lúdicas e interactivas.
- Incorporar la participación de docentes, estudiantes y familias en el desarrollo de hábitos lectores.
- Fomentar el uso de recursos disponibles en la comunidad (bibliotecas, relatos orales, tecnologías accesibles) para la animación lectora.

Resultados esperados

- Aumento en el interés de los alumnos por la lectura.
- Incremento en la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo.
- Progreso en el entendimiento lector y capacidades de comunicación de los niños.
- Establecimiento de un ambiente sostenible de lectura en la escuela rural.

Estructura de la estrategia

Se estructura en **cuatro fases**:

Fase 1: Concienciación y Diagnóstico

- Interacción del programa con profesores, familias y líderes del centro educativo.
- Aplicar encuestas y entrevistas a la comunidad educativa con el objetivo de entender las percepciones y costumbres de lectura.
- Hacer un diagnóstico inicial acerca del grado de lectura de los alumnos y su interés por la lectura.

Fase 2: Planificación y Acción

Planificar actividades para la animación lectora basadas en el diagnóstico realizado

- Actividades interactivas-Círculos de lectura, donde se propicie la lectura y la discusión de relatos.
- Actividades histórico-comunitarias, consiste en Incorporar relatos narrados por progenitores, abuelos o integrantes de la comunidad, revitalizando la tradición oral.
- Dramatización, que consistirá en la representación de relatos y fábulas para promover el entendimiento de la lectura.
- Cursos de Elaboración Literaria, consistirá en que los alumnos elaboran y cuentan sus propios relatos mediante ilustraciones y dramatización.
- "Lectura en el Hogar" con Asistencia Familiar, que está basada en llevar libros a casa semanalmente y conversar con sus progenitores acerca de las temáticas leídas.

Fase 3: Involucramiento de la Comunidad Educativa

En esta fase se necesitará la participación de la Comunidad Educativa, es por ello por lo que existe la urgencia de:

- Formar a profesores en tácticas para fomentar la lectura. Esto se puede desarrollar a través de talleres de capacitación, cursos de superación docente.
- Formar a padres o tutores, a través de talleres de concienciación para que las familias se involucren de manera activa en el aprendizaje lector de sus hijos.
- Elaborar una Minibiblioteca Comunitaria y Escolar, donde los alumnos y familias puedan intercambiar libros.
- Establecer el Día de la Lectura en la escuela en el que se discutan temáticas leídas y a través de actividades lúdicas se analicen autores, contenidos leídos.

Fase 4: Evaluación y Seguimiento

- Diseñar herramientas de evaluación (rúbricas para entender textos, cuestionarios de satisfacción, entrevistas).
- Evaluar de progresos en la motivación y el desempeño en lectura de los alumnos.
- Hacer modificaciones en la estrategia de acuerdo con los resultados alcanzados.

DISCUSIÓN

En la dimensión existencia de estrategias y metodologías para la animación a la lectura, el análisis de los resultados obtenidos demuestra que los docentes consideran que las estrategias de animación lectora, las metodologías, los recursos disponibles y la capacitación al docente actualmente no son adecuadas ni oportunas para los estudiantes de contexto rurales. Esto se refleja en el 45% que está totalmente en desacuerdo y el 25% en desacuerdo, lo que suma un 70 % de respuestas negativas. A esto debe añadirse el insuficiente acceso a materiales, la formación en estrategias específicas, la falta de adaptabilidad a las realidades

locales. Todos en conjunto constituyen factores que se interponen en el fomento del interés por la lectura en estos contextos. Los docentes afirmaron que las metodologías que actualmente se están empleando parecen no estar cumpliendo su objetivo de involucrar activamente a los estudiantes en la lectura y motivarlos a hacer de esta un hábito.

Igual opinión al respecto tienen Moreira y Carrión (2021) quienes señalan que actualmente los docentes no están utilizando las metodologías correctas para motivar la lectura en los estudiantes. Los educadores de esta época deben emplear los mecanismos ideales para que sus estudiantes sientan a la lectura como parte de su vida en cualquier momento y lugar. De igual forma, incluir a la tecnología dentro de su rutina de enseñanza, estando conscientes de que las estrategias deben tomar en consideración la edad y las necesidades particulares de los educandos.

Señalan también Moreira y Carrión (2021) que existen docentes que aún continúan empleando estrategias ambiguas y desactualizadas para lograr la animación lectora de los estudiantes, creando desinterés en los educandos sin aprovechar la capacidad que tienen para utilizar los recursos digitales y explotar su deseo por aprender. En este sentido los docentes no pueden desligarse de los adelantos tecnológicos que existen en la actualidad, por lo cual sus estrategias para motivar la lectura deben centrarse en las actividades que les interesan a los estudiantes.

El mismo criterio es sostenido por Jiménez et al. (2020) al señalar que las estrategias de motivación no solamente son utilizadas erróneamente por parte de los docentes, sino que el grupo familiar, en particular la madre, debe utilizar estrategias que motiven la lectura por parte de sus hijos. En tal sentido afirman que existen diferentes investigaciones que apuntan a la relación entre la lectura y la inteligencia emocional, por lo cual la implementación de estrategias por parte de las madres de familia puede generar información que matice el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de la animación lectora.

Análoga opinión tienen Vázquez et al. (2020) al exponer que la influencia del nivel educativo de los padres, su profesión y el rol educativo de los mismos en el rendimiento lector de sus hijos influye de manera directa en la motivación que estos puedan tener para adquirir conocimientos a través de la lectura. En la medida que los padres tienen mayor nivel académico y hacen uso de estrategias ajustadas al nivel de exigencia de sus hijos, la competencia lectora y el rendimiento académico de estos será superior. Por este motivo la incidencia del contexto familiar se ha mostrado como un factor influyente en la mejora de la competencia lectora en los países desarrollados.

En la Dimensión de Selección de Estrategias y Metodologías Adecuadas, al analizar los resultados se demostró también que existe una opinión general sobre la importancia que tiene hacer una adaptación de estrategias de animación a la lectura a las condiciones de los contextos rurales, debido a las necesidades específicas de estudiantes, docentes, padres de familia y recursos escolares en estos contextos. Hubo un acuerdo entre los docentes en que las actividades lúdicas son herramientas muy importantes al momento de motivar a los estudiantes hacia la lectura.

En este sentido Olvera et al. (2023) sostienen que en la actualidad el uso de los medios digitales en los niños y adolescentes prolifera cada vez más por lo cual es importante crear contenidos que se enfoquen en brindar determinado aprendizaje y que al mismo tiempo sean entretenidos por lo cual debe darse prioridad a estrategias que permitan la transmisión de conocimientos a través de la lúdica. Los videojuegos son una buena herramienta, al igual que el desarrollo de aplicaciones móviles basadas en video cuentos animados en 2D y 3D, lo cual facilitará a los niños el proceso de comprensión lectora a través de diferentes actividades acordes con su edad.

Paucar et al. (2024) son del criterio que, para lograr el hábito de lectura en los estudiantes, la comunidad educativa, es decir, los docentes, padres y compañeros deben

involucrarse en su totalidad, brindando el apoyo necesario y guiando a los estudiantes a que encuentren el gusto por la lectura. El material que se utilice, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje debe ser adecuado y diseñado de acuerdo a su nivel. Deben emplearse métodos agradables, motivadores y de interés por los educandos, a la vez se debe inculcar a estos la práctica de la lectura sin imposiciones, haciendo uso de una metodología dinámica y divertida que despierte el interés y el hábito por la lectura.

Rodríguez et al. (2024) sostienen la misma idea, señalando que, las redes sociales, se están convirtiendo en aliadas de la educación, pues ofrecen la oportunidad de fomentar la lectura en Educación Primaria y Secundaria. Las materias de desarrollo lingüístico han conseguido en las tecnologías de información y comunicación nuevos modelos, formatos, canales más interactivos de comunicación y construcción del conocimiento, dentro de los cuales pueden mencionarse servidores, aplicaciones, páginas web y portales educativos, que permiten realizar de manera entretenida prácticas relacionadas con la lectura.

En la Dimensión Diseño de una Propuesta Contextualizada los docentes coinciden en la necesidad de considerar las características culturales y sociales de los estudiantes rurales, lo que demuestra un enfoque más inclusivo y personalizado. A su vez valoran la importancia de tener en cuenta las limitaciones tecnológicas y de recursos en estas áreas, por lo que consideran que las estrategias visuales y auditivas son efectivas para captar el interés de los estudiantes especialmente cuando el acceso a la tecnología avanzada es restringido en estas zonas rurales. Finalmente, los docentes consideran que los programas de animación a la lectura son útiles para mejorar la efectividad de las actividades.

Existe también un consenso en que se deben diseñar estrategias didácticas y programas de animación lectora que sean atractivos, inclusivos, de acuerdo con las particularidades socioeconómicas y culturales del contexto. Se destacan los programas pedagógicos que tengan el énfasis en actividades basadas en juegos y la estimulación del

pensamiento crítico, la creatividad y la necesidad de hacer de la lectura un proceso activo y reflexivo. Además, consideran importante involucrar a los padres de familia en la creación del hábito de la lectura lo que a su vez demuestra la visión integral de la educación en la que la comunidad juega un papel importante.

Cáceres (2023) coincide con estos resultados al afirmar que, la animación a la lectura debe tratarse como una forma de motivar a los niños a leer. Debe promoverse la existencia de un ambiente distendido, ajustado a las necesidades de los estudiantes de manera que se sientan relajados y sin presión a la hora de la lectura o de las actividades de la sesión. Deben elegirse libros sencillos, con dibujos llamativos, ya que esto motivará a los estudiantes a seguir leyendo. Siempre debe haber flexibilidad y que la estrategia pueda adaptarse a los cambios y circunstancias que pudieran suscitarse, de manera que los estudiantes se sientan verdaderamente motivados y animados por la lectura.

López (2022) afirma que es determinante la participación del grupo familiar para fomentar los hábitos de lectura en los niños y adolescentes puesto que es en el hogar donde se conocen las expectativas de estos. Las madres usualmente son quienes más participan en las actividades que se asignan como deberes a los niños, por lo cual, la creatividad de estas influirá directamente en la motivación que tengan sus hijos para leer e investigar los contenidos. Cada familia conoce su realidad económica y social, en consecuencia, los temas de lectura y las estrategias que puedan emplearse para que los niños participen en sesiones de lectura son más fáciles de determinar dentro del grupo familiar.

Neira y Del Moral (2021) señalan que las actividades lectoras basadas en juegos, como por ejemplo la interacción con personajes y objetos, la resolución de adivinanzas son una buena estrategia para promover un acercamiento a la literatura y disfrute del lector. Aquellas actividades que resulten más cómodas y entretenidas para los estudiantes mejorarán su motivación por la lectura. Los entornos literarios inmersivos constituyen unas estrategias

innovadoras para la educación literaria, permitiendo la interacción con elementos de la historia enriqueciendo la experiencia lectora a través de la interacción con los medios tecnológicos disponibles.

CONCLUSIONES

Se hizo un diagnóstico de las estrategias y metodologías que se utilizan para fomentar la animación a la lectura, que reveló la existencia de varias estrategias eficaces, pero que la mayoría no se adaptan a las características del contexto escolar rural de San Lorenzo. Se pudo identificar que las técnicas recreativas, el uso de la tradición oral y la participación de la comunidad educativa son los que más pueden contribuir al desarrollo del hábito lector en estos contextos.

Se seleccionaron estrategias didácticas interactivas como la narración de cuentos, la dramatización y la lectura en familia, las que han sido probadas como muy efectivas en la promoción del hábito de lectura.

El estudio permitió la organización de una estrategia de fomento de la animación a la lectura en 5to año de Básica en una escuela rural de San Lorenzo titulada “Leer en Comunidad: "Un Camino hacia la luz", que contempla las etapas: Concienciación y Diagnóstico, Planificación y Acción, Involucramiento de la Comunidad Educativa y Evaluación y Seguimiento**.** La estrategia destaca el estrecho vínculo con la comunidad educativa, fortaleciendo la relación entre profesores, alumnos y familias en el proceso de lectura.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Stefanne Licette Yela-Cortez: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

Haydée Ramírez-Lozada: metodología, supervisión, validación.

REFERENCIAS

Alcívar, C. y Mendoza, R. (2023). La importancia de la lectura comprensiva en la academia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(6), 423-430. https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1448

Ayala, A. y Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 5*(e), 42-51. https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04

Cáceres, A. (2023). *Animación a la lectura: reflexión y propuesta didáctica para un aula de Educación Infantil* [Tesis de Grado en Educación Infantil, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59840

Choez, D., Zambrano, E. y Salas, G. (2020). Impacto de la lectura en la formación académica del bibliotecólogo. Caso Universidad Técnica de Manabí, período 2019. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1-17. https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/10/bibliotecologo.html

González, C., Gladic, J. y Contador, N. (2020). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *TEJUELO, (36)*, 41-68. https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Jiménez, A. (1960). Concepto y definición de la lectura. *Pedagogía, 8*(1), 55-66.

Jiménez, E., Martínez, N. y Cuadros, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos, 19*(1), 80-89. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2187

López, J. (2022). *Animación a la lectura en la familia para el fomento de los hábitos lectores de los estudiantes* [Tesis de Grado de Maestría en Pedagogía de la Lectura y Escritura, Universidad de Cuenca]. https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5ef5cd74-03d9-421b-ab84-e424bcdcfde9/content

Maila, C. y Bedón, A. (2022). Estrategias didácticas para la animación a la lectura: análisis de aplicación en las prácticas pre-profesionales. *VÍNCULOS-ESP, 7*(2), 107-122. https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v7i2.2531

Mora, M. y Sánchez, I. (2015). La animación lectora como estrategia didáctica en la formación inicial de profesores. *Investigación y Postgrado, 31*(1), 43-73. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6430674.pdf

Morales, J. (2022). Lectura académica y sus aportes al desarrollo del pensamiento: un reto de la universidad en el siglo XXI. *Red de Investigación Educativa (REDINE), 14*(2), 20-30.

Moreira, G. y Carrión, J. (2020). Recursos digitales para fomentar la animación lectora en los estudiantes de la básica elemental. *Revista Sinapsis, 2*(20), 1-15. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8474709.pdf

Moreira, E. e Hidalgo, A. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(6), 394-405. https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1446

Neira, M. y Del Moral, E. (2021). Educación literaria y promoción lectora apoyadas en entornos literarios inmersivos con realidad aumentada. *Ocnos, 20*(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2440

Olvera, Y., Gea, M., Reséndiz, I. y Ortiz, M. (2020). La animación como herramienta para la comprensión lectora en niños durante la pandemia del COVID-19. *RECEIN (Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle), 15*(59), 167-192. http://doi.org/10.26457/recein.v15i59.3526

Paucar, A., Llacsa, L. y Meleán, R. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Revista Aula Virtual, 5*(11), 29-43. https://zenodo.org/records/10464908

Poslaniec, C. (1999). Les animations lecture: rôle et efficacité. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF), (3)*, 49-53. https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0049-006

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica, 9*(3), 1-5. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Ramos, M., Cáceres, M., Martínez, J. y Berral, B. (2022). Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98*(36.2), 11-28. https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93922

Rodríguez, G. y Cortés, J. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica, (56)*, 1-20. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005

Rodríguez, M., De Cecilia, C., Domene, S. y Ordóñez, R. (2024). Booktuber como práctica literaria en Educación Secundaria: Revisión sistemática. *Ocnos, 23*(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.405

Santamaría, E. y Vega, J. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista Educare*, 476-495. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1641/1627/3638

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.

Solana, R. (2014). *Animación a la lectura en el primer curso de Educación Primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2281/Solana-Frias.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem, 15*(3), 1-6. https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?lang=es

Vanegas, M. (2020). *Proyecto de animación a la lectura para la escuela "26 de junio" del cantón Gualaceo a partir de un enfoque sociocultural* [Tesis de Grado, Universidad del Azuay]. http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10529/1/16118.pdf

Vázquez, E., De la Calle, A., Hervás, C. y López, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos, 19*(1), 43-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E., Eds.). Harvard University Press.

Zambrano, D., Pinargote, L. y Peñafiel, K. (2020). Lectura y universidad, conducta lectura. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 6*(4), 1642-1655.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/rhe1rf24

DECONSTRUYENDO META-NARRATIVAS EDUCATIVAS: UNA PROPUESTA DISRUPTIVA DESDE LA EQUIDAD Y LA RESILIENCIA DIGITAL

DECONSTRUCTING EDUCATIONAL META-NARRATIVES: A DISRUPTIVE PROPOSAL FROM EQUITY AND DIGITAL RESILIENCE

Lay Aracely Rodriguez Hernandez

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/rhe1rf24

Deconstruyendo meta-narrativas educativas: una propuesta disruptiva desde la equidad y la resiliencia digital

Deconstructing educational meta-narratives: a disruptive proposal from equity and digital resilience

Lay Aracely Rodriguez Hernandez

Lay_rodriguez@cun.edu.co

https://orcid.org/0009-0001-5281-7392

Corporación Unificada de Educación Superior - CUN

Colombia

RESUMEN

En la actualidad, las instituciones educativas se enfrentan al desafío de adaptar sus metodologías para fomentar un aprendizaje crítico que responda a las complejidades de la era digital. Este artículo propone una estrategia pedagógica que integra la tecnología como herramienta esencial para desarrollar el pensamiento crítico en las nuevas generaciones, quienes lidian con realidades globales como la inmediatez, el consumismo y problemas de salud mental. Es fundamental que los docentes asumamos el rol de facilitadores del aprendizaje, creando ambientes educativos inclusivos que valoren la multiculturalidad y respeten las diferencias. Al hacerlo, se busca no solo satisfacer las demandas de una sociedad postmoderna en constante evolución, sino también preparar a los estudiantes con las competencias necesarias para el siglo XXI, promoviendo así la justicia social y el bienestar colectivo y respondiendo a los objetivos de desarrollo sostenible, generando oportunidades de permanencia que van desde la etapa inicial de su formación hasta la formación profesional, garantizando un tránsito adecuado mediado por la calidad, la equidad y la inclusión.

Palabras clave: tecnología, inteligencia artificial, pensamiento crítico, experiencia de aula, aprendizaje, metacognición

ABSTRACT

Currently, educational institutions face the challenge of adapting their methodologies to foster critical learning that responds to the complexities of the digital age. This article proposes a pedagogical strategy that integrates technology as an essential tool to develop critical thinking in new generations, who deal with global realities such asmediate reality, consumerism and mental health problems. It is essential that teachers assume the role of learning facilitators, creating inclusive educational environments that value multiculturalism and respect differences. In doing so, we seek not only to meet the demands of a constantly evolving postmodern society, but also to prepare students with the skills necessary for the XXI century, this promoting social justice and collective well-being and responding to the objectives of sustainable development, generating permanence opportunities that range from the initial stage of their training to professional training, guaranteeing an adequate transition mediated by quality, equity and inclusion.

Keywords: technology, artificial intelligence, critical thinking, classroom, experience, learning, metacognition

Recibido: 28 de marzo 2025 | Aceptado: 13 de abril 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/rhe1rf24

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos en la historia de la educación ha sido su capacidad para adaptarse a los cambios paradigmáticos que han surgido a lo largo del tiempo. Estos cambios han sido impulsados por la adopción de nuevos modelos de enseñanza y la flexibilización del currículo para atender a las necesidades contextuales y procedimentales, la integración de técnicas que se relacionan con los recursos disponibles en cada época, cualquier fenómeno educativo, así como toda teoría o idea sobre educación, debe entenderse dentro del contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que se desarrolla. De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje han estado influenciados no solo por factores sociales, económicos y ambientales, sino también por innovaciones tecnológicas que han convertido esta práctica en un pilar fundamental para la construcción de la sociedad. En este sentido, la educación se presenta como un elemento clave en las reflexiones metodológicas de científicos, pedagogos, sociólogos, psicólogos e investigadores, así como de los profesionales dedicados a la enseñanza (Manganiello, 1976).

En un mundo globalizado que ha surgido tras una pandemia, es crucial entender lo que significa lo contemporáneo. Esto nos ayudará a dejar atrás los enfoques tradicionales de la educación y a aprovechar al máximo las diversas herramientas que tenemos a nuestra disposición. Así, podremos lograr una verdadera transferencia de conocimiento. Como bien dice Taichi Sakaiya (1994), no debemos ignorar estas herramientas, ya que son clave para adaptarnos a las dinámicas cambiantes que definen nuestra realidad escolar. Estamos dando paso a nuevos paradigmas que fomentan transformaciones sociales en busca de la igualdad y la equidad.

En el contexto de la postmodernidad, las nuevas generaciones están marcadas por la inmediatez, y el conocimiento está experimentando cambios profundos. La tecnología nos está llevando hacia un futuro donde la educación, desde la infancia hasta la universidad, debe

involucrarse de manera activa. Nos encontramos ante un océano de información y saberes que nos obliga a replantear el rol del docente. Ya no se trata solo de ser un transmisor de datos, sino de asumir una responsabilidad social en el uso del conocimiento para enfrentar los desafíos complejos de nuestra época, como la deserción escolar, que a menudo está relacionada con problemas de salud mental como la depresión y la ansiedad. Además, muchos jóvenes parecen optar por una vida fácil y sin esfuerzo, donde pensar y estudiar no son las prioridades, sino que se dejan guiar por lo que ven en redes sociales, las tendencias de TikTok o cualquier nueva moda que surja. Bauman, (2001) explora la naturaleza cambiante de las relaciones sociales en la modernidad, lo que puede verse como una oportunidad para reconstruir las metanarrativas educativas. Este enfoque nos invita a repensar las estructuras educativas tradicionales desde una perspectiva que valore la equidad y la resiliencia digital. Al tener en cuenta las dinámicas sociales actuales, se sugiere que las instituciones educativas deben adaptarse a estas realidades fluidas, promoviendo prácticas inclusivas que atiendan las diversas necesidades de los estudiantes. Así, se plantea una educación que no solo garantice el acceso a la tecnología, sino que también fomente habilidades críticas y creativas en un mundo cada vez más interconectado, Bauman, (2001).

Según Han (2022), la educación necesita estar lista para enfrentar las enfermedades del mundo actual, que ya no son solo bacterianas o neuronales, sino que se centran en la salud mental, como el déficit de atención, el estrés. A diferencia de las enfermedades del pasado, las de hoy se caracterizan por un exceso de positivismo. Este fenómeno, junto con los estados neuronales provocados por la sobrecarga y la presión por el rendimiento laboral, puede generar violencia, agotamiento, fatiga y asfixia. En nuestra sociedad del siglo XXI, donde se prioriza el rendimiento y la productividad, y donde la meta es demostrar habilidades específicas, esta situación puede llevar a la deserción escolar. Claramente, vivimos en una sociedad del cansancio que, en algunos casos, acompaña a los estudiantes a lo largo de toda su vida. Por

eso, el entorno educativo debe estar preparado para abordar los aspectos socio-emocionales y aprovechar las herramientas que nos ofrece el contexto, incluyendo la apropiación de la tecnología y, por ende, de la inteligencia artificial y todo lo que conlleva. Las dinámicas de la sociedad deben ser analizadas desde una perspectiva crítica, es esencial no aferrarse a las metas narrativas, que son relatos o explicaciones globales que intentan ofrecer una comprensión total de la historia, la sociedad o el conocimiento, como señala Lyotard (1987). Hoy en día, las personas han perdido la fe en estos grandes relatos, como la religión, el progreso y la emancipación, debido a su incapacidad para reflejar la diversidad y complejidad. Esto ha llevado a una descentralización del conocimiento, donde ya no se acepta una única verdad, sino una multitud de perspectivas, voces y discursos que deben fomentar la diversidad y multiplicar las interpretaciones.

Zamudio (2019) destaca en el plan nacional de desarrollo 2018-2022 un objetivo clave: construir un país que ponga en primer lugar el bienestar, reduzca la desigualdad de manera significativa y garantice que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, mejorando así sus condiciones de vida. Este enfoque en la equidad reconoce la necesidad de eliminar, mediante políticas públicas, todos los obstáculos que impiden el acceso a la educación y a servicios esenciales para los ciudadanos. En este contexto, se estableció una meta clara: que todos los colombianos tengan más opciones para elegir libremente su camino y lo que desean hacer con sus vidas. Por eso, vemos la tecnología como una aliada y consideramos que es una gran oportunidad para partir de los intereses del estudiante, logrando así el aprendizaje esperado, la continuidad educativa y la participación activa como agentes de cambio en su entorno. Por otro lado, el Plan Distrital de Desarrollo 2024-2027 se centra en tres líneas estratégicas: atención a la primera infancia, cierre de brechas y desarrollo de proyectos de vida. Este plan se compromete a mejorar la calidad educativa en Bogotá bajo el lema Una educación que te responde, enfatizando que su objetivo principal es garantizar que más niños y

jóvenes accedan a una educación integral desde la primera infancia hasta la educación posmedia. Se subraya la importancia de implementar un modelo de atención integral que fortalezca la convivencia en los entornos escolares.

METODOLOGÍA

Nuestra propuesta tiene un enfoque integral de la educación que refleja por un lado las políticas actuales como las alternativas que propone la tecnología para transformar el sistema educativo, para ello definimos las siguientes etapas:

Etapa I: Contextualización e identificación del problema. Hemos identificado un bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas, una falta de reflexión sobre las competencias ciudadanas, y una escasa credibilidad en el pensamiento social que no le da la importancia necesaria al pensamiento tecnológico y técnico. Además, el sistema educativo enfrenta serias dificultades para garantizar trayectorias educativas completas y efectivas para todos los estudiantes, especialmente en zonas rurales y marginadas, lo que contribuye a la deserción escolar. También hay una falta de acceso a una educación inclusiva y una notable brecha entre la educación media, técnica y superior. A continuación, se presentan algunas problemáticas clave en el sistema educativo actual:

1. Bajo rendimiento en pruebas estandarizadas y escasa reflexión sobre competencias ciudadanas (Perrenoud, 2004).
2. Brechas socioeducativas, especialmente en áreas rurales y marginadas, que perpetúan la deserción escolar.
3. Acceso desigual a la tecnología, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas y colaborativas (Han, 2022; WEF, 2023).

Esta etapa se basó en el análisis de informes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2020) y el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 (Zamudio, 2019), lo que evidencia la necesidad urgente de integrar estrategias digitales inclusivas.

Etapa II. Conceptual: Con el objetivo de acercarnos a un proceso de investigación, hemos estado revisando documentos relacionados con el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022 y los informes del Ministerio de Educación. Esto nos permite analizar los esfuerzos realizados hasta ahora y evaluar sus resultados. A partir de esta revisión, hemos identificado los desafíos y debilidades del sistema educativo, así como las situaciones que aún necesitan atención, como la alimentación, el transporte, la calidad y la inclusión. También es crucial examinar el acceso a la tecnología y las oportunidades que ofrece para fomentar el aprendizaje autónomo, significativo y el trabajo colaborativo dentro de un marco de educación inclusiva y de calidad. Para lograr lo que hemos mencionado, hemos analizado el Plan Nacional de desarrollo 2018 - 2022, donde se resalta la importancia de hacer un seguimiento a lo largo de toda la trayectoria educativa, desde la infancia hasta la adolescencia. El objetivo es garantizar un desarrollo integral y reducir las brechas educativas. Un gran reto es asegurar que esta visión se implemente de manera efectiva, con calidad, promoviendo el acceso al conocimiento y evaluando críticamente las diferentes propuestas para establecer un verdadero vínculo entre la educación media y técnica.

En este transitar metodológico consideramos que es la tecnología la verdadera herramienta que puede potenciar las nuevas dinámicas educativas, pues con las nuevas formas de comunicación como el arte digital, el cine, las plataformas educativas, la literatura virtual, la inteligencia artificial, la tecnología se presenta como una alternativa para repensar la educación como apoyo para alcanzar pensamiento crítico, pues al analizar las tendencias tecnológicas en la educación desde el uso de plataformas de aprendizaje digital hasta el impacto de las redes sociales en la construcción del conocimiento por medio del diseño de una

propuesta pedagógica que se base en lo propuesto por el PND aprovechando las ventajas de la tecnología. A continuación queremos presentar algunas de las propuestas que tenemos a partir de esta revisión sistemática.

En el libro W., Bialik y Fadel (2021) analizan cómo la (IA) puede ser una herramienta poderosa para reconstruir metanarrativas educativas en el contexto actual. Los autores argumentan que, al integrar tecnologías avanzadas en el proceso educativo, se pueden crear entornos de aprendizaje más personalizados y adaptativos que fomenten la equidad y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Esta propuesta no solo desafía las narrativas tradicionales sobre la enseñanza, sino que también abre nuevas oportunidades para redefinir el rol del educador y mejorar la calidad educativa en un mundo cada vez más digitalizado (W., Bialik, & Fadel, 2021).

En este recorrido metodológico, creemos firmemente que la tecnología es la herramienta clave que puede impulsar las nuevas dinámicas educativas. Con las innovadoras formas de comunicación, como el arte digital, el cine, las plataformas educativas, la literatura virtual y la inteligencia artificial, la tecnología se presenta como una opción valiosa para replantear la educación y fomentar el pensamiento crítico. Al examinar las tendencias tecnológicas en la educación, desde el uso de plataformas de aprendizaje digital hasta el impacto de las redes sociales en la construcción del conocimiento, se puede diseñar una propuesta pedagógica, aprovechando al máximo las ventajas que ofrece la tecnología. A continuación, queremos compartir algunas de las propuestas que hemos desarrollado a partir de esta revisión sistemática. En el libro: Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning, W. Bialik y Fadel (2021) exploran cómo la inteligencia artificial puede ser una herramienta poderosa para reconstruir las metanarrativas educativas en el contexto actual. Los autores sostienen que, al integrar tecnologías avanzadas en el proceso educativo, se pueden crear entornos de aprendizaje más personalizados y adaptativos que

promuevan la equidad y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Esta propuesta no solo desafía las narrativas tradicionales sobre la enseñanza, sino que también abre nuevas oportunidades para redefinir el papel del educador y mejorar la calidad educativa en un mundo cada vez más digitalizado (W. Bialik & Fadel, 2021).

Etapa III. Propuesta: Al revisar el Plan Decenal de Educación, creemos que su enfoque está en transformar la calidad educativa del país a través de acciones concretas. Estas acciones incluyen fortalecer la formación y capacitación de los docentes, asegurando que tengan las herramientas y conocimientos necesarios para ofrecer una educación de calidad. Esto abarca programas de actualización y desarrollo profesional que se adapten a las necesidades del contexto, además de mejorar la infraestructura educativa. Es fundamental que las instituciones cuenten con los espacios y recursos tecnológicos adecuados para facilitar un aprendizaje efectivo. Otra tarea clave del Plan Decenal es promover la inclusión y la equidad en el acceso a la educación. Esto significa diseñar estrategias que atiendan a poblaciones vulnerables, como comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales, garantizando que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad. También se busca fortalecer los programas de educación inicial y básica, así como articular los diferentes niveles educativos para crear trayectorias formativas coherentes. De esta forma, estos planes no solo aspiran a mejorar la calidad educativa, sino también a contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y al progreso social del país. Basado en los hallazgos, se presenta una propuesta con dos ejes centrales: Formación docente en competencias digitales:

- Capacitación en herramientas como IA y aprendizaje adaptativo (Bialik et al., 2021).
- Diseño de currículos flexibles que fomenten el pensamiento crítico (García, 2021).
- La inclusión tecnológica con equidad es un tema crucial. Aquí hay algunos puntos destacados del presente análisis:

- La implementación de aulas híbridas en áreas rurales, según UNESCO (2022).
- El uso de redes sociales y arte digital para fomentar el conocimiento colaborativo, como mencionan Lyotard (1987) y Serres (2013).

Un ejemplo de cómo se puede llevar a cabo esto es que la inteligencia artificial puede mejorar la evaluación formativa, adaptándose a los diferentes ritmos de aprendizaje y ayudando a reducir la deserción en grupos vulnerables (Bialik et al., 2021, p. 45).

RESULTADOS

Los resultados de esta reflexión se organizan en tres ejes interrelacionados, que surgen de un análisis crítico de las políticas educativas, teorías pedagógicas y estudios sobre tecnología. Cada eje aborda los desafíos que se han identificado en la metodología y se apoya en evidencia tanto documental como teórica.

1.- Nuevas narrativas para una educación postmoderna

La educación de calidad en la actualidad necesita adaptarse a un mundo en constante cambio, respondiendo a las realidades del entorno y asegurando trayectorias educativas que guíen el desarrollo integral de los estudiantes (OCDE, 2021). Es fundamental incorporar nuevas herramientas, como la tecnología, el arte y la literatura, para lograr un aprendizaje significativo que estimule el pensamiento crítico ante las dinámicas sociales actuales (García, 2022). En un contexto posmoderno, donde la información y el consumo están en todas partes, el sistema educativo debe preparar a los individuos para analizar y cuestionar las imposiciones del entorno, ofreciendo una educación que les permita entender su realidad y debatir desde su propia disciplina (Lyotard, 1987). Los retos que enfrenta la educación hoy son diversos: desde adaptarse a nuevas metodologías hasta gestionar adecuadamente la tecnología (Perrenoud, 2004). Los docentes se ven en la necesidad de integrar herramientas digitales en su enseñanza, mientras que los estudiantes deben aprender a navegar entre diferentes niveles

educativos y lidiar con la sobrecarga de información y las distracciones tecnológicas (Han, 2022). Sin embargo, la era digital también trae consigo oportunidades para transformar la experiencia educativa. Las plataformas tecnológicas y herramientas emergentes, como la inteligencia artificial y la realidad aumentada, pueden facilitar un aprendizaje más personalizado y colaborativo, preparando a los estudiantes con las competencias necesarias para el siglo XXI (Bialik et al., 2021). Las instituciones educativas deben adoptar un enfoque integral que combine la formación continua de los docentes en competencias digitales con el diseño de currículos que fomenten el pensamiento crítico, el aprendizaje basado en problemas y la colaboración (Ávalos, 1994). Así, se podrá asegurar una transición efectiva hacia una educación que no solo prepare para el mercado laboral, sino que también forme individuos autónomos, críticos y responsables. Podemos decir que preparar a los estudiantes para las competencias del Siglo XXI significa repensar el currículo, integrando habilidades transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo (UNESCO, 2022). Además, es fundamental capacitar a los docentes en el uso de nuevas tecnologías y enfoques innovadores. La clave está en una transformación pedagógica que se ajuste a las nuevas realidades sociales y tecnológicas, permitiendo que los estudiantes no solo aprendan de manera efectiva, sino que también cuestionen y superen las imposiciones del consumismo a través de una educación integral que los prepare para ser verdaderos agentes de cambio en la sociedad (Serres, 2013). Como menciona Jones (2022), hay una necesidad urgente de reconstruir las metanarrativas educativas para que se alineen con las exigencias del siglo XXI. El autor sugiere que, en un mundo donde las tecnologías digitales son parte de nuestra vida cotidiana, los educadores deben adoptar estrategias de aprendizaje activo que promuevan la participación y el compromiso de los estudiantes. Esta visión no solo desafía las narrativas tradicionales sobre la enseñanza, sino que también propone un enfoque más dinámico y

colaborativo que puede revolucionar la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro (Jones, 2022, p. 45).

La deconstrucción de las narrativas educativas tradicionales nos muestra que es fundamental:

- Tener currículos flexibles que incluyan arte, literatura digital y pensamiento crítico, para poder enfrentar las realidades globalizadas (Lyotard, 1987; Jones, 2022).
- Adoptar enfoques interdisciplinarios que pongan en tela de juicio el consumismo y la sobrecarga de información, promoviendo así la autonomía de los estudiantes (Han, 2022; García, 2021).

Un ejemplo práctico de ello es la realidad aumentada en las aulas fomenta la creación de narrativas colaborativas, donde los estudiantes reinterpretan contenidos históricos desde diversas perspectivas (Bialik et al., 2021, p. 78) que llevan a desafíos como la resistencia institucional a dejar atrás modelos pedagógicos jerárquicos (Ávalos, 1994) y sobrecarga que enfrentan los docentes al intentar integrar tecnologías emergentes (Perrenoud, 2004).

2.- Metodologías activas mediadas por la tecnología hacia un aprendizaje significativo

En la educación actual, las estrategias pedagógicas más efectivas para facilitar transiciones educativas fluidas se enfocan en métodos personalizados que integran diversas metodologías activas (Hattie, 2017). El aprendizaje basado en proyectos, como indican Larmer y Mergendoller (2015), junto con el aprendizaje colaborativo (Johnson & Johnson, 2018), permiten que los estudiantes se involucren de manera activa en su proceso educativo, conectando el aula con su vida cotidiana. Estas estrategias no solo promueven la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, sino que también fomentan el desarrollo metacognitivo necesario para enfrentar los retos académicos y sociales del siglo XXI (Zimmerman, 2002). La

incorporación de plataformas digitales e inteligencia artificial, como menciona Selwyn (2019), puede asegurar la inclusión educativa, especialmente para estudiantes en situaciones migratorias o con necesidades de movilidad familiar. La formación continua de los docentes en tecnologías emergentes es un pilar esencial para una enseñanza relevante (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). Como sostiene Mishra (2019), la actualización constante en tecnología no solo enriquece la práctica pedagógica de los profesores, sino que también les permite guiar a los estudiantes en el desarrollo de competencias digitales clave. Las comunidades de práctica docente, siguiendo a Wenger-Trayner (2015), se presentan como espacios valiosos para el intercambio de conocimientos y la construcción colectiva de saberes, fortaleciendo el sentido de pertenencia profesional.

El potencial de la inteligencia artificial en la educación, tal como lo analiza Luckin (2018), abre la puerta a enfoques que ponen al estudiante en el centro, reconociendo sus intereses, habilidades y contextos únicos. Esta personalización, junto con proyectos interdisciplinarios que conectan la teoría con la práctica (Beane, 2016), impulsa tanto la autonomía como la creatividad de los estudiantes. Según investigaciones de Voogt et al. (2018), este enfoque es especialmente eficaz para cultivar habilidades de pensamiento crítico. La integración estratégica de las TIC en la educación, como sugiere Kozma (2011), va más allá de simplemente proporcionar acceso a información; se convierte en una herramienta para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias globales. Un currículo que sea culturalmente sensible, siguiendo las ideas de Banks (2016), debe incluir perspectivas locales y regionales, al mismo tiempo que promueve el diálogo intercultural. Esta metodología, enriquecida con experiencias prácticas como pasantías y servicio comunitario (Bringle & Hatcher, 1995), permite a los estudiantes adoptar una postura crítica frente a los discursos dominantes y su entorno sociocultural.

La revisión sistemática mostró que las plataformas de IA, como los sistemas adaptativos, pueden reducir las brechas de aprendizaje en un 30% en áreas rurales (UNESCO, 2022), las redes sociales educativas, como EdModo, fomentan el trabajo colaborativo, aunque necesitan la supervisión de un docente para evitar distracciones (Jones, 2022).

Una propuesta de éxito es el proyecto Aulas Híbridas en Colombia (MEN, 2023) demostró que al combinar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con metodologías activas, se logra mejorar la retención escolar en un 25%, dentro de las limitaciones se encontró que exise un acceso desigual a en comunidades vulnerables (OCDE, 2021) y falta de formación docente en competencias digitales (Zamudio, 2019).

3.- Impulso del bienestar emocional y académico en la era digital: adaptación y resiliencia

Las concepciones culturales y socioeconómicas son fundamentales en las trayectorias educativas de los estudiantes hoy en día, especialmente en un mundo posmoderno que valora la diversidad y la inclusión (Lyotard, 1987). Las creencias y valores que los estudiantes traen de sus hogares, moldeados por su entorno cultural, pueden influir en su motivación y expectativas hacia la educación (García, 2021). Por ejemplo, en comunidades donde se destaca la importancia del éxito académico como un camino para mejorar la calidad de vida, los estudiantes tienden a comprometerse más con sus estudios (OCDE, 2021). Sin embargo, en lugares donde las oportunidades educativas son escasas o menos valoradas, es común que surja una desmotivación que se traduce en bajas tasas de asistencia y rendimiento académico (Zamudio, 2019). Además, las condiciones socioeconómicas juegan un papel clave en el acceso a recursos educativos, como tecnología, libros y espacios de estudio adecuados (UNESCO, 2022). En esta era digital, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos e Internet puede generar una brecha significativa en el aprendizaje (Bialik et al., 2021). Los estudiantes de contextos más favorecidos pueden explorar recursos en línea y participar en actividades

extracurriculares que enriquecen su experiencia educativa. En contraste, aquellos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos a menudo enfrentan barreras que limitan su capacidad para aprovechar al máximo su educación (MEN, 2020). Esta desigualdad no solo afecta el rendimiento académico, sino que también impacta las aspiraciones futuras de los estudiantes, perpetuando ciclos de desigualdad en sus trayectorias educativas (Perrenoud, 2004). Por lo tanto, es crucial abordar estas inequidades para asegurar una educación más justa y accesible para todos.

Promover trayectorias exitosas que fomenten el bienestar de los estudiantes en la educación actual requiere un enfoque integral que tenga en cuenta tanto sus necesidades académicas como emocionales (Han, 2022). En esta era posmoderna, donde la diversidad y la individualidad son clave, es esencial implementar estrategias que personalicen el aprendizaje (Jones, 2022). Esto significa conocer a cada estudiante, sus intereses y desafíos, y adaptar las metodologías de enseñanza para que sean inclusivas y relevantes (Ávalos, 1994). La incorporación de tecnologías interactivas, como plataformas de aprendizaje adaptativo y aplicaciones educativas, puede crear un entorno donde los estudiantes se sientan motivados y apoyados en su proceso de aprendizaje (Bialik et al., 2021). Además, es fundamental crear espacios seguros y acogedores en las aulas, donde los jóvenes se sientan valorados y escuchados, lo que contribuye a su bienestar emocional (Fuentes, s.f.). Por otro lado, es vital fomentar habilidades socioemocionales que ayuden a los estudiantes a manejar el estrés y las presiones académicas (Serres, 2013). Programas de educación emocional que enseñen técnicas de regulación emocional, resiliencia y trabajo en equipo pueden ser muy beneficiosos (Han, 2022). También es importante establecer una comunicación abierta entre docentes, estudiantes y familias para crear una red de apoyo sólida (Perrenoud, 2004). Promover el bienestar no solo se traduce en un mejor rendimiento académico, sino que también ayuda a formar ciudadanos más equilibrados y felices (García, 2021). En este sentido, la colaboración

entre la comunidad educativa y el uso de tecnologías adecuadas pueden ser herramientas poderosas para cultivar trayectorias exitosas que prioricen tanto el éxito académico como el bienestar emocional de los estudiantes (Jones, 2022).

La conexión entre la creatividad y la autonomía profesional de los profesores es un tema fundamental en la educación actual (Ávalos, 1994). Según Ávalos (1994), la creatividad no solo es esencial para el crecimiento profesional de los docentes, sino que también tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza. En este sentido, García (2021) amplía la conversación al resaltar la relevancia del diálogo crítico en las prácticas educativas, sugiriendo nuevas perspectivas para el siglo XXI que promuevan un ambiente donde los educadores puedan ejercer su autonomía y creatividad al máximo. Esta fusión de enfoques indica que, al empoderar a los docentes, se pueden crear experiencias de aprendizaje más ricas y significativas para los estudiantes (Fuentes, s.f.).

Figura 1

Ciclo de transformación educativa

Los resultados son claros: - Salud mental: Programas de mindfulness a través de aplicaciones (como Headspace for Education) ayudan a reducir la ansiedad en los estudiantes (Han, 2022). - Resiliencia: Iniciativas de aprendizaje-servicio que utilizan TIC (por ejemplo,

podcasts comunitarios) refuerzan la autoeficacia (Fuentes, s.f.). Recomendación clave: Las instituciones deberían implementar protocolos de desconexión digital para equilibrar el bienestar y el uso de la tecnología (Serres, 2013, p. 56). Brechas identificadas: - Falta de inclusión de enfoques socioemocionales en las políticas educativas (PNDE, 2016). –

Estigmatización de los problemas de salud mental en las escuelas (MEN, 2020). Discusión integradora a partir de la triangulación, que confirma que: - La postmodernidad demanda descentralizar el conocimiento, validando diversas voces (Lyotard, 1987). - La tecnología debe ser vista como un medio, no como un fin, para alcanzar la equidad (Bialik et al., 2021). - El bienestar emocional es fundamental para la resiliencia digital (Han, 2022). La globalización ha transformado profundamente nuestras vidas, afectando todos los aspectos de la existencia humana, incluida la educación. En un mundo donde los cambios ocurren a una velocidad asombrosa, las instituciones educativas enfrentan desafíos y oportunidades sin precedentes que requieren una revisión urgente de sus enfoques tradicionales. En este contexto, las nuevas tecnologías de la comunicación y la inteligencia artificial se presentan como motores de una transformación educativa que redefine no solo el acceso a la información, sino también las formas en que se enseña y se aprende. Las trayectorias educativas en la era digital exigen que tanto educadores como estudiantes desarrollen habilidades de adaptación y resiliencia. La educación contemporánea debe aprovechar estas herramientas para personalizar el aprendizaje, mejorar la accesibilidad y fomentar una colaboración más intensa entre estudiantes de diferentes partes del mundo. Este entorno transformador invita a los educadores a repensar sus metodologías, integrando nuevas estrategias que respondan a las necesidades actuales.

En este contexto, el docente se transforma en un actor fundamental que necesita evaluar y ajustar su enfoque pedagógico. Al aprovechar la inteligencia artificial y las TIC como herramientas valiosas, puede desarrollar entornos de aprendizaje dinámicos e innovadores que

van más allá de las prácticas convencionales. Este enfoque se centra en ofrecer una educación de calidad que promueva tanto la adaptabilidad como la innovación, dos aspectos clave para preparar a las personas a enfrentar los desafíos del siglo XXI con seguridad.

DISCUSIÓN

Garantizar la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo, desde la primera infancia hasta la educación superior, se ve fortalecida por la conceptualización de competencias clave que deben poseer los educadores, tal como lo destacan Perrenoud (2004) y Serres (2013), quienes enfatizan la importancia de guiar a los estudiantes en un aprendizaje ético y adaptado a las dinámicas tecnológicas emergentes. Además, según Dilthey (2000) y Gadamer (1992), es esencial que la educación no solo se ajuste a los cambios sociales y culturales, sino que también promueva una comprensión profunda del entorno y las experiencias humanas. La evolución de las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación resalta la necesidad de actualizar los planes de estudio para incorporar tendencias pedagógicas contemporáneas, incluyendo el uso de tecnologías emergentes y el aprendizaje personalizado. Desde una perspectiva ética, Foucault (1983) señala que la educación está sujeta a dinámicas de poder que deben ser consideradas al abordar el acceso a información y metodologías educativas. Por último, se fomentan modelos pedagógicos como el Aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y la educación personalizada, los cuales están diseñados para promover una participación activa, reflexiva y colaborativa de los estudiantes en su proceso formativo

Según Ávalos (1994), la relación entre creatividad y autonomía profesional del profesor es un tema relevante en la investigación pedagógica. En su análisis, el autor destaca que fomentar la creatividad en el ámbito educativo no solo contribuye al desarrollo profesional del docente, sino que también potencia la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al

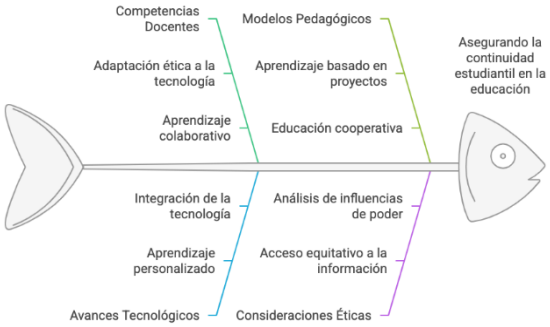
DOI: https://doi.org/10.71112/rhe1rf24

considerar las implicancias de esta relación, se subraya la necesidad de crear espacios que permitan a los educadores ejercer su autonomía, lo cual resulta fundamental para innovar y adaptar las prácticas educativas a las necesidades de sus estudiantes. Este enfoque se presenta como un desafío para las instituciones educativas, que deben promover entornos que favorezcan tanto la creatividad como la autonomía del profesorado (Ávalos, 1994).

En su trabajo sobre La inteligencia y Reuven Feuerstein: Una propuesta teórica y práctica al servicio del ser humano, Fuentes (s.f.) explora cómo las teorías de Feuerstein pueden ser aplicadas para reconstruir metanarrativas educativas que promuevan un aprendizaje significativo y transformador. La autora argumenta que la inteligencia no es un atributo fijo, sino que puede desarrollarse a través de experiencias educativas adecuadas, lo que resalta la importancia de un enfoque inclusivo y adaptativo en las prácticas pedagógicas. Al integrar estas ideas en el contexto educativo actual, se busca fomentar una cultura de resiliencia y equidad, donde cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Fuentes, s.f.).

Figura 2

Mejorando la continuidad educativa a través de competencias docentes



DOI: https://doi.org/10.71112/rhe1rf24

CONCLUSIONES

El desarrollo del pensamiento crítico emerge como fundamento indispensable en la formación de las nuevas generaciones, particularmente en un contexto sociodigital caracterizado por la inmediatez informativa, el consumismo acelerado y complejos desafíos socioemocionales (Burbules & Berk, 1999). Ante esta realidad, los educadores deben trascender su rol tradicional como meros transmisores de conocimiento para convertirse en curadores críticos de información y facilitadores de habilidades analíticas (Giroux, 2020), capacitando a los estudiantes para navegar en un mundo hiperconectado y en permanente transformación (Castells, 2018).

La pedagogía contemporánea, desde una perspectiva epistemológica renovada, debe construir un pensamiento crítico que responda a las paradojas de nuestra era (Apple, 2019). Este enfoque requiere superar las meta-narrativas educativas tradicionales mediante prácticas inclusivas y pluralistas que reconozcan la diversidad de saberes (Santos, 2018), especialmente en contextos de desigualdad digital. Como señala Freire (2018), la educación crítica debe ser un acto político de deconstrucción de los discursos hegemónicos que perpetúan las inequidades.

La transición hacia modelos educativos flexibles y dinámicos resulta imperativa para desarrollar las competencias necesarias en el siglo XXI (Janks, 2019). La integración estratégica de tecnologías emergentes - desde inteligencia artificial hasta realidad extendida - debe servir no como fin en sí misma, sino como medio para fomentar análisis crítico de la información y solución colaborativa de problemas (Selwyn, 2019). Esto implica crear ecosistemas de aprendizaje que valoren tanto la innovación tecnológica como la conciencia social (Redecker, 2017), preparando a los estudiantes para desafíos académicos, laborales y ciudadanos complejos.

Los docentes, como agentes de cambio, deben reinventar sus prácticas mediante:

- Enfoques decoloniales del conocimiento que cuestionen sesgos tecnológicos (Mignolo, 2018)
- Pedagogías disruptivas que combatan la obsolescencia educativa (Area & Adell, 2021)
- Evaluación crítica del impacto social de las herramientas digitales (Williamson, 2021)

Este paradigma exige instituciones educativas que abandonen modelos estandarizados para abrazar la complejidad (Morin, 2020), formando ciudadanos digitales capaces de intervenir críticamente en la construcción de sociedades más equitativas y resilientes.

Declaración de conflicto de interés

Nay ningún conflicto de intereses, ya sea financiero, académico o personal, que pueda afectar los resultados, interpretaciones o conclusiones que se presentan en este artículo. Este estudio se llevó a cabo con total independencia y objetividad, sin recibir financiamiento o apoyo de entidades que pudieran comprometer la integridad académica. Los hallazgos y opiniones que se expresan aquí son solo el resultado de un análisis crítico de la evidencia recopilada y no reflejan intereses externos.

Declaración de contribución a la autoría

Lay Aracely Rodriguez Hernandez: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

REFERENCIAS

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203487563

Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambios educativos. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83–96. DOI: https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005

Avalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor: Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. En *Pensamiento Creativo*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23579

Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315622255

Bauman, Z. (2001). *La sociedad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Beane, J. A. (2016). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Bialik, M., Fadel, C., y Trilling, B. (2021). *Artificial intelligence in education*. Center for Curriculum Redesign.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112–122.

Burbules, N. C., y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En T. Popkewitz y L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45–65). Routledge.

Castells, M. (2018). *Ruptura: La crisis de la democracia liberal*. Alianza Editorial.

Del Río Lugo, N. (1999). Bordando sobre la Zona de Desarrollo Próximo. Recuperado de http://researchgate.net/publication/309556389_Bordando_sobre_la_zona_de_desarrollo_proximo

Dilthey, W. (2000). *Introducción a las ciencias humanas*. Ediciones Istmo.

Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175–182. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008

Foucault, M. (1983). *La historia de la locura en la época clásica*. Ediciones Siglo XXI.

Freire, P. (2018). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.

Fuentes, S. (s/f). La inteligencia y Reuven Feuerstein: Una propuesta teórica y práctica al servicio del ser humano. Recuperado de https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/la_inteligencia_y_reuven_feuerstein.pdf

Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

García, A. (2021). Educación y diálogo crítico: Nuevas perspectivas para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 23–40.

García, A. (2021). *Educación y diálogo crítico: Nuevas perspectivas para el siglo XXI*. Editorial Académica. DOI: https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i3.388

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury.

Han, B. C., Arregi, A. S., y Ciria, A. (2012). *La sociedad del cansancio* (Vol. 13). Herder.

Hattie, J. (2017). *Visible learning plus: 250+ influences on student achievement*. Corwin Press.

Janks, H. (2019). Critical literacy and the importance of reading with and against the grain. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(5), 561–564. DOI: http://dx.doi.org/10.1002/jaal.941

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S. M. Brito (Ed.), *Active learning - Beyond the future* (pp. 59–70). IntechOpen.

DOI: http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.81086

Jones, A. (2022). Aprendizaje activo en la era digital: Nuevas estrategias para educadores. *Revista de Educación Contemporánea*.

Jones, A. (2022). Aprendizaje activo en la era digital. *Journal of Educational Innovation*, 10(2), 112–130.

Kozma, R. B. (2011). ICT, education transformation, and economic development. *International Journal of Education and Development using ICT*, 7(3), 5–16. DOI: http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.2.106

Larmer, J., y Mergendoller, J. R. (2015). *Gold standard PBL: Essential project design elements*. Buck Institute for Education.

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

Lyotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Ediciones Siglo XXI.

Manganiello, V. (1976). *Reflexiones sobre educación: Un enfoque interdisciplinario*. Editorial ABC.

Mignolo, W. D. (2018). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016–2026. Colombia*.

Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78. https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611

Morin, E. (2020). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2021). *Education at a Glance*. OECD Publishing.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators*. Publications Office of the European Union.

Reduc. (2001). *El aula reformada, buenas prácticas pedagógicas de actualización y buenas prácticas docentes en 4 países de L.A.* Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC).

Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.

Sakaiya, T. (1994). *Historia del futuro*. Andrés Bello.

Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial - Gobierno de España. (2023). *Título del documento*

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Serres, M. (2013). *El contrato natural*. Editorial Anagrama.

UNESCO. (2022). *Tecnología e inclusión educativa: Desafíos globales*.

Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., y Mishra, P. (2018). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 403–413. DOI: http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12029

Wenger-Trayner, E., y Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.

Williamson, B. (2021). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.

Zamudio, L. E. V. (2019). El plan nacional de desarrollo 2018–2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. *Apuntes del CENES*, 38(68), 12–14. DOI: https://doi.org/10.18601/01245996.v22n43.09

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/vqb1zx28

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TEACHING RESOURCE IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Miguel Angel Miguez Gordillo

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/vqb1zx28

La inteligencia artificial como recurso didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Artificial intelligence as a teaching resource in the teaching and learning process

Miguel Angel Miguez Gordillo

Soiyomiguel@gmail.com

https://orcid.org/0009-0002-2217-3706

Universidad Nacional de Chimborazo

Ecuador

RESUMEN

El propósito de este ensayo es analizar la implicación de la inteligencia artificial (IA) en la educación, considerando sus potencialidades y desafíos. La IA tiene el poder de transformar la enseñanza, permitiendo personalizar el aprendizaje y mejorar el seguimiento del desempeño estudiantil. Su implementación plantea preguntas éticas, y pedagógicas y didácticas sobre el papel del docente y la deshumanización del proceso educativo. La IA puede democratizar el acceso a recursos educativos, aunque la brecha digital sigue siendo un obstáculo, especialmente en contextos de bajos recursos. El uso de tecnologías educativas debe ser equilibrado para evitar que refuercen desigualdades sociales. La IA debe complementar, y no reemplazar, la labor del docente, quien continúa siendo un eje crucial en el proceso de enseñanza. Es fundamental capacitación docente continua para gestionar estas herramientas de manera ética. Se plantean líneas de investigación futuras centradas en el diseño de sistemas de IA que promuevan una pedagogía crítica, la evaluación del impacto de la IA en el desarrollo del pensamiento crítico y la reducción de la brecha digital.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación, desafíos éticos, didáctica, ética

DOI: https://doi.org/10.71112/vqb1zx28

ABSTRACT

The purpose of this essay is to analyze the implications of artificial intelligence (AI) in education, considering its potential and challenges. AI has the power to transform teaching, enabling personalized learning and improving the monitoring of student performance. Its implementation raises ethical, pedagogical, and didactic questions about the role of the teacher and the dehumanization of the educational process. AI can democratize access to educational resources, although the digital divide remains an obstacle, especially in low-resource settings. The use of educational technologies must be balanced to avoid reinforcing social inequalities. AI should complement, not replace, the work of teachers, who remain a crucial axis in the teaching process. Continuous teacher training is essential to manage these tools ethically. Future lines of research are proposed, focusing on the design of AI systems that promote critical pedagogy, the evaluation of the impact of AI on the development of critical thinking, and the reduction of the digital divide.

Keywords: artificial intelligence, education, ethical challenges, didactics, ethics

Recibido: 9 de abril 2025 | Aceptado: 13 de abril 2025

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la inteligencia artificial (IA) ha transformado diversos sectores, incluido el educativo. Su integración en las aulas redefine el papel del docente y amplía las posibilidades de personalización, accesibilidad y eficiencia en el aprendizaje. Herramientas como tutores virtuales, sistemas adaptativos y plataformas de análisis de datos permiten atender las necesidades particulares de cada estudiante, optimizando así los procesos de enseñanza y evaluación. Según García y Rodríguez (2021), la IA puede generar entornos de aprendizaje más dinámicos y adaptativos. No obstante, esta promesa tecnológica no puede

desligarse de una mirada crítica sobre sus limitaciones, especialmente en contextos de desigualdad social, ética y pedagógica.

La misma ofrece beneficios significativos, su implementación no está exenta de riesgos. El uso de algoritmos que reproducen sesgos, la deshumanización del aprendizaje o la excesiva dependencia tecnológica pueden comprometer los principios fundamentales de la educación. Freire (2020) advierte que educar es un acto de diálogo y transformación, donde el papel del docente como guía sigue siendo irremplazable. En este sentido, la IA no debe sustituir el vínculo humano ni el pensamiento crítico, sino ser una herramienta que complemente el trabajo pedagógico. Se debe formar integralmente a los estudiantes sobre la base de los postulados de la Pedagogía Holística, en donde la IA es solo un recurso didáctico que facilita el acceso a la información, el sentido, la ética, la dirección, lo aporta el docente, el estudiante y el entorno social que los acompaña.

El impacto de la IA debe analizarse también desde su capacidad para generar una educación más equitativa. Baker y Smith (2023) señalan que los datos utilizados para entrenar algoritmos educativos muchas veces reflejan realidades privilegiadas, lo que puede excluir a estudiantes de contextos menos favorecidos. Es urgente indicar el procedimiento a seguir con la IA para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivos, especialmente cuando el mundo genera cada vez más inequidades e injusticias. Esto implica desarrollar políticas públicas que garanticen acceso a la tecnología en todas las comunidades, pero también capacitar a los docentes para que puedan integrar la IA con responsabilidad, justicia y visión crítica.

Asimismo, es necesario repensar cómo se utiliza la IA en la evaluación. Si bien esta puede hacer más precisos ciertos procesos, no puede medir dimensiones complejas del aprendizaje como la creatividad, la sensibilidad o la reflexión profunda. Como advierten López et al. (2022), las herramientas automatizadas deben complementarse con métodos de

evaluación cualitativos que consideren la diversidad de aprendizajes. Es fácil hablar de categorías como equidad, inclusión y calidad educativa; lo fundamental es indicar cómo alcanzarlas. Esto nos devuelve al punto esencial: sin una revolución didáctica no puede haber una revolución tecnológica. Es responsabilidad de los pedagogos proponer las políticas, las estrategias y las actividades que orienten un uso significativo y humano de la tecnología en la educación.

Como señalan Sánchez y López (2021), la formación continua de los docentes es clave para garantizar una integración ética y efectiva de la IA. El desafío no es solo técnico, sino profundamente humano: cómo enseñar con tecnología sin perder la esencia de lo educativo. Solo así la IA podrá contribuir a un sistema más justo, consciente y transformador, donde el aprendizaje no sea solo eficiente, sino también significativo y profundamente humano.

DESARROLLO

El estado del conocimiento sobre la IA en la educación

La inteligencia artificial (IA) se está afianzado como un recurso capaz de transformar la educación. Según Huang et al. (2021), la IA permite personalizar el aprendizaje al identificar las necesidades individuales de los estudiantes, optimizando su progreso mediante intervenciones específicas las cuales son dictadas por el docente, el mismo que debe cumplir lo que en su planificación lo haya propuesto de esta forma se complementa con la IA como recurso didáctico para conseguirlo

De esta forma, la tecnología puede ofrecer un enfoque eficiente y personalizado, lo que implica un avance para el sistema educativo. Esta revolución tecnológica también plantea preguntas éticas y pedagógicas sobre el rol de los docentes y la posible deshumanización del proceso educativo, ya que el contacto humano es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes.

Un aspecto a futuro de la IA en la educación es su capacidad para democratizar el acceso a recursos educativos. Esto resultara especialmente útil en contextos donde los recursos humanos son limitados, ya que los estudiantes pueden acceder a respuestas instantáneas sin depender de la disponibilidad de un profesor. Plataformas y sistemas como los chatbots educativos pueden atender consultas en tiempo real, brindando a los estudiantes la oportunidad de aprender de forma autónoma y personalizada, pero en la realidad esto implica el uso ético de la misma ya que el estudiantado por cumplir una tarea no revisa lo que hace siendo algo altamente deshonesto y simplemente concluir una actividad solo por cumplir lo asignado por el docente.

Según Martínez (2023), estas herramientas son un avance significativo, ya que permiten que cualquier persona, sin importar su ubicación o situación económica, pueda acceder a educación de calidad. La brecha digital sigue siendo un obstáculo importante, especialmente en regiones con bajos recursos, donde la implementación de tecnologías de este tipo sigue siendo limitada (Pedro et al., 2022).

El aprendizaje no solo se basa en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de pensamiento crítico. La interacción con los docentes y compañeros de clase es fundamental para cultivar estas habilidades. Pero, la dependencia excesiva de sistemas automatizados podría reducir las oportunidades para que los estudiantes participen en dinámicas sociales y colaborativas. Como afirma Rodríguez (2023), la IA, si no se utiliza con cautela, podría reemplazar el componente humano necesario en la educación, afectando el bienestar emocional y social de los estudiantes y formando así autómatas que cumplan una determinada actividad.

Desafíos éticos y pedagógicos

La utilización de la IA en la educación presenta desafíos éticos y pedagógicos significativos, especialmente en lo que respecta a la privacidad y el manejo de los datos

personales de los estudiantes. Los sistemas de IA recopilan información sobre el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes, lo que marca la necesidad de establecer protocolos claros de seguridad y transparencia. Según Pérez et al. (2023), es fundamental proteger los datos personales para evitar que la IA se utilice como una herramienta de vigilancia o control. Tanto los docentes como las instituciones educativas deben ser conscientes de la importancia de gestionar esta información de manera ética y responsable.

Aunque la recopilación de datos es fundamental para los sistemas de aprendizaje adaptativo, debe garantizarse que la privacidad de los estudiantes se respete en todo momento. La falta de regulaciones claras sobre el uso de los datos en entornos educativos podría generar riesgos significativos, tal como señala Pérez (2022), exponiendo a los estudiantes a posibles abusos comerciales o mal uso de su información personal.

Otro desafío ético importante es el uso indebido de la IA. Aunque la tecnología ofrece grandes oportunidades, también puede ser mal utilizada si no se implementa con un enfoque pedagógico claro. De acuerdo con Martínez (2022), la IA no debe ser vista como una panacea que resuelva todos los problemas educativos, sino como una herramienta que, si no se utiliza adecuadamente, puede tener consecuencias negativas. Los docentes deben ser responsables de la selección y el uso de las herramientas tecnológicas, asegurándose de que se alineen con los objetivos pedagógicos y curriculares propuestos, y que no sustituyan el contacto humano necesario en el proceso de enseñanza.

Las oportunidades que la IA ofrece para la innovación educativa son innegables. Como señala Jiménez (2023), el uso de la IA en las aulas puede revolucionar la enseñanza al hacerla más accesible y personalizada. En ciudades como Málaga, más de 48,000 estudiantes han sido introducidos a la IA, lo que refleja un esfuerzo por integrar estas tecnologías en el currículo educativo y preparar a los estudiantes para el futuro digital. Estas iniciativas demuestran que, si bien existen desafíos, también hay un fuerte impulso para integrar la IA de manera efectiva en

el sistema educativo, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje no reemplazando a los docentes sino como un asistente para elaboración de recursos didácticos para la educación del futuro.

La IA debe complementar, no reemplazar, la interacción humana en el proceso educativo, y se debe garantizar la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes. Como afirman López y Hernández (2023), la clave estará en encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología y la preservación de los elementos humanos esenciales para una educación integral.

El rol del docente en la era de la IA

La utilización de la IA en la educación plantea interrogantes sobre el rol tradicional de los docentes. Si bien estas tecnologías pueden complementar la labor educativa, no deben sustituir la interacción directa con los estudiantes. Según González et al. (2021), los docentes siguen siendo esenciales como guías y facilitadores del aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la creatividad, aspectos que no pueden ser replicados por algoritmos. Es fundamental que los educadores continúen desarrollando su labor como facilitadores de experiencias educativas enriquecedoras que involucren tanto la tecnología como el aspecto humano del aprendizaje.

La inteligencia artificial (IA) no debe ser vista como una amenaza al rol del docente, sino como un recurso didáctico que complementa su labor pedagógica. Desde una perspectiva crítica, Freire (2020) sostiene que el aprendizaje debe ser un acto de transformación y diálogo, no de mera transferencia de información. Entonces partiendo de lo Freire se puede decir que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y convertirse en un proceso en el cual los estudiantes y docentes interactúan de manera activa. En este contexto, la IA puede servir como una herramienta valiosa para beneficiar la experiencia educativa, pero

nunca debe sustituir el componente humano que es esencial para el aprendizaje profundo y significativo.

El rol del docente sigue siendo fundamental, ya que es quien actúa como mediador entre el conocimiento y los estudiantes. La IA puede ayudar a los educadores a diseñar experiencias educativas personalizadas que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante, pero el docente sigue siendo el encargado de fomentar el pensamiento crítico y promover la reflexión. Según García et al. (2022), la incorporación de la IA en el aula debe tener en cuenta el contexto sociocultural y educativo en el que se encuentra, para evitar que la tecnología refuerce estereotipos o exclusiones. Los docentes, por lo tanto, deben ser capaces de gestionar y adaptar estas herramientas para que beneficien a todos los estudiantes, respetando su diversidad. En este sentido, Vera Rojas, Guzñay y Ponce Naranjo (2017) sostienen que el docente debe asumir una actitud crítica y reflexiva, articulando su práctica con fundamentos teóricos sólidos que le permitan contribuir activamente a la transformación de la realidad educativa.

El uso de la IA permite a los docentes enfocarse en tareas más creativas y significativas, como la adaptación de contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto también les permite dedicar más tiempo a la reflexión pedagógica y al acompañamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La implementación de estas herramientas exige una capacitación constante de los docentes para que puedan comprender y gestionar eficazmente la tecnología. Como señalan Sánchez y López (2021), la formación continua en el uso de tecnologías emergentes es clave para que los educadores puedan incorporar la IA de manera ética y efectiva en el aula.

Según López et al. (2023), el docente debe seguir siendo el pilar del proceso educativo, promoviendo el aprendizaje reflexivo y la construcción crítica del conocimiento, mientras utiliza la IA como un complemento que enriquezca este proceso. A medida que la tecnología avanza,

los educadores deben estar a la par de la tecnología ya que serán quienes guíen a los estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas sin perder el enfoque en el desarrollo humano integral. Para lograrlo, es fundamental que los docentes reciban formación continua en el uso de estas herramientas y que se establezcan normativas claras sobre el manejo de datos y el uso ético de la tecnología.

Relaciones y contradicciones en el uso de la IA en la educación

La presencia de un educador sigue siendo fundamental para motivar, inspirar y fomentar un aprendizaje reflexivo y crítico. Si bien la IA puede enriquecer el aprendizaje, también existe el riesgo de que, si no se utiliza de manera consciente, refuerce modelos educativos pasivos. Los sistemas automatizados pueden llevar a los estudiantes a una dependencia excesiva de la tecnología, disminuyendo su capacidad de cuestionar y reflexionar de manera crítica sobre los contenidos que se les presentan. Según Jiménez (2023), es esencial que la IA se utilice como una herramienta que potencie el aprendizaje activo, donde los estudiantes interactúan con el contenido, los docentes y entre ellos mismos, en lugar de simplemente recibir información de manera unidireccional. De lo contrario, podría contribuir a una educación más mecanicista y menos creativa.

La IA también tiene el potencial de reforzar desigualdades ya existentes en el sistema educativo. Diversos estudios han señalado que los algoritmos utilizados en plataformas educativas pueden perpetuar sesgos que afectan negativamente a estudiantes de comunidades marginadas. Según Baker y Smith (2023), los sistemas de IA en la educación a menudo están diseñados con datos que reflejan las desigualdades sociales y económicas, lo que puede llevar a que los estudiantes de sectores desfavorecidos reciban menos oportunidades de aprendizaje o evaluaciones injustas. Esto resalta la necesidad de diseñar tecnologías inclusivas y participativas que consideren las diversas realidades de los estudiantes y que no refuercen las disparidades existentes en el sistema educativo, esto está a cargo de los

organismos rectores de la educación de cada uno de los países latinoamericanos pero debe ser transversal entre todos los autores del sistema educativo.

Deshonestidad académica

La deshonestidad académica, un fenómeno que persiste como sombra en el ámbito educativo, se hace especialmente latente en la educación superior. Aquí, se manifiesta en formas que van desde el plagio hasta la copia en exámenes, suplantaciones de identidad y falsificaciones de todo tipo. Un estudio reciente realizado por Domínguez Lara y Lingán Huamán (2022) revela tres dimensiones fundamentales de estas prácticas: el engaño en los exámenes, el plagio y la falsificación. Aunque no se encontró una relación directa entre estas conductas y la autoeficacia académica, los autores insisten en la urgente necesidad de implementar intervenciones formativas que fortalezcan la integridad académica, convirtiéndola en un eje central de la formación universitaria. La persistencia de estas actitudes no solamente amenaza la calidad del proceso educativo, sino que también pone en entredicho la evolución ética de los futuros profesionales.

Desde una perspectiva sociocultural, las percepciones de los estudiantes acerca de la deshonestidad académica son sorprendentemente diversas, lo que lleva a una normalización inquietante de estos comportamientos. Tapia Tovar, Orenday Tapia y Gómez Flores (2023) destacan que muchos estudiantes ven el plagio y la copia más como actos de colaboración entre pares que como comportamientos deshonestos, lo que revela una desconexión alarmante entre los valores que promueven las instituciones y las prácticas que realmente se llevan a cabo en el aula. Esta perspectiva obstaculiza la efectiva implementación de estrategias de prevención y pone en evidencia la necesidad de una formación ética que tenga en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes, además de la creación de espacios para un diálogo crítico sobre la honestidad en el aprendizaje. En medio de esta compleja situación, la inteligencia artificial (IA), ha transformado radicalmente las maneras en que se manifiesta la

deshonestidad académica. Herramientas como los generadores de texto impulsados por IA han dado lugar a lo que Chan (2023) ha denominado AI-graffiti, un nuevo tipo de plagio donde el estudiante presenta como propio un contenido fabricado por algoritmos. Este nuevo fenómeno plantea desafíos inéditos para las instituciones educativas, las cuales se ven obligadas a replantear sus políticas de evaluación, garantizar la alfabetización digital tanto de docentes como de estudiantes, y promover una ética de uso responsable de la tecnología.

La evaluación del aprendizaje en la era de la inteligencia artificial

La retroalimentación automatizada proporcionada por los sistemas de IA debe complementar, pero no reemplazar, el juicio profesional del docente, quien es capaz de comprender las dimensiones más complejas del proceso de aprendizaje, como la creatividad, el pensamiento crítico y la interacción social. Si bien la IA puede ofrecer una retroalimentación rápida y precisa sobre aspectos técnicos o cuantificables, el docente tiene un papel clave en la interpretación de resultados, el fomento del desarrollo emocional y la estimulación de habilidades cognitivas superiores.

En este contexto, la evaluación del aprendizaje es un aspecto a tener en cuenta. La IA puede ser una herramienta para realizar evaluaciones formativas y personalizadas, lo que permite a los docentes hacer un seguimiento más preciso del progreso de cada estudiante. Gracias a su capacidad para analizar grandes cantidades de datos, los sistemas basados en IA pueden ofrecer una visión detallada del rendimiento, identificando áreas de mejora y adaptando las actividades didácticas a las necesidades individuales. Esta capacidad de personalización puede contribuir significativamente a mejorar los resultados educativos, especialmente en entornos con diversidad de habilidades y ritmos de aprendizaje.

De acuerdo con López et al. (2022), los sistemas de evaluación basados en IA deben ser transparentes y estar libres de sesgos para garantizar que todos los estudiantes sean evaluados de manera justa. Si no se gestionan adecuadamente, los algoritmos pueden

reproducir sesgos existentes, afectando negativamente a estudiantes de comunidades marginadas o con características particulares. Por lo tanto, es esencial que los diseñadores de estos sistemas tomen en cuenta la diversidad y las diferentes realidades de los estudiantes, y que se establezcan políticas claras para regular el uso de la IA en los procesos evaluativos.

En última instancia, la integración de la IA en la evaluación debe ser un proceso equilibrado, en el que la tecnología apoye al educador sin desplazar su función fundamental como guía y mentor en el aprendizaje.

A modo de cierre se puede decir que la implementación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación debe ser abordada de manera ética y reflexiva, asegurando que esta tecnología no solo transforme la enseñanza, sino que lo haga de forma alineada con los valores educativos fundamentales. Según Gómez (2022), la integración de la IA requiere una evaluación crítica constante de sus implicaciones didácticas y su impacto en la equidad del aprendizaje. Es crucial analizar cómo estas herramientas pueden influir en las dinámicas educativas y garantizar que se utilicen para cerrar brechas, en lugar de ampliarlas.

Para lograrlo, los educadores, en conjunto con los desarrolladores de tecnologías educativas, deben colaborar activamente en el diseño y la implementación de soluciones tecnológicas. Estas deben estar orientadas a optimizar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes y respetando la diversidad de contextos. La personalización del aprendizaje mediante IA no debe comprometer la calidad ni los principios éticos que aseguran una educación inclusiva y accesible para todos, conservando la originalidad en cada una de las diferentes propuestas emergentes ya en qué ese sentido el docente será quien elija lo mejor para su catedra.

Es fundamental que el uso de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo se base en investigaciones minuciosas y en principios pedagógicos bien establecidos. No se trata solo de añadir tecnología por el mero hecho de hacerlo; es esencial comprender cómo estas

herramientas pueden ser integradas de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para lograrlo, es vital anticipar y abordar los posibles riesgos implicados, como los sesgos algorítmicos, la deshumanización del aula o una excesiva dependencia de sistemas automatizados que podrían recortar la esencia personal de la educación. Solo a través de un enfoque crítico y reflexivo podemos crear experiencias formativas que realmente sean enriquecedoras, equitativas y que pongan en el centro el desarrollo integral del ser humano. En este escenario, los pedagogos tienen una responsabilidad crucial: deben asumir un papel proactivo en la creación de políticas que regulen el uso de la IA en la educación. Somos nosotros quienes debemos proponer no solo las normas, sino también las estrategias, metodologías y actividades concretas que guíen el uso pedagógico de estas herramientas. Sin una transformación profunda en nuestras concepciones y prácticas educativas —una auténtica revolución pedagógica— no se podrá impulsar una revolución tecnológica real y efectiva en el terreno educativo. La tecnología, por sí misma, no asegura calidad ni equidad; es la pedagogía la que da sentido, dirección y propósito a su implementación.

CONCLUSIONES

La inteligencia artificial, aunque tiene potencial para transformar la educación, no debería ser considerada como un reemplazo del maestro. Más bien, debe ser vista como una herramienta valiosa que puede complementar y enriquecer la preciosa labor que realizan los educadores.

Desde una perspectiva crítica, es esencial que la IA refuerce el rol transformador del docente, preservando siempre ese elemento humano que es tan vital para el desarrollo integral de los estudiantes.

El compromiso que tanto maestros como instituciones asuman con el uso ético de la inteligencia artificial es indispensable. Solo así podemos asegurar que esta tecnología se

convierta en algo accesible e inclusivo, siempre orientada hacia el crecimiento total de los estudiantes.

La forma en que implementemos la IA en nuestras aulas necesita ir acompañada de una reflexión constante, que considere sus implicaciones éticas, pedagógicas y sociales. Asegurémonos de que todas las ventajas que ofrece se distribuyan de manera equitativa, evitando perpetuar las desigualdades que ya enfrentamos. Es crucial que los docentes reciban capacitación continua sobre el uso de estas tecnologías, para que puedan integrar la inteligencia artificial de forma efectiva en sus prácticas didácticas, sin perder nunca de vista la importancia de fomentar un aprendizaje crítico, creativo y reflexivo.

Aunque la integración de la IA en la educación ofrece un camino lleno de promesas, es un terreno que debe ser recorrido con un enfoque crítico y responsable, sopesando tanto las oportunidades que presenta como los desafíos que plantea.

Las investigaciones futuras en estas áreas son absolutamente vitales para construir un entorno educativo que no solo aproveche al máximo las posibilidades que brinda la inteligencia artificial, sino que también proteja lo más importante: el futuro de nuestros estudiantes.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Miguel Angel Miguez Gordillo: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

REFERENCIAS

Baker, R., y Smith, K. (2023). Bias in educational algorithms: Implications for marginalized students. *Journal of Educational Technology, 31*(2), 45–58.

Baker, T., y Smith, L. (2023). AI in education: Addressing inequalities. *Educational Technology Review, 45*(3), 12–29.

Chan, R. (2023). AI-graffiti: A new frontier of academic dishonesty in the age of generative AI. *Journal of Educational Ethics, 15*(2), 45–60.

Domínguez Lara, S., y Lingán Huamán, S. (2022). Deshonestidad académica en educación superior: Dimensiones y propuestas de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación, 88*(1), 120–135. https://doi.org/10.1344/ANPSIC2022.52/3.2

Freire, P. (2020). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (3ª ed.). Paz e Terra.

García, M., López, P., y Rodríguez, T. (2022). Inteligencia artificial y diversidad sociocultural: Retos para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 21*(3), 89–104. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)215

García, R., y Rodríguez, L. (2021). IA y entornos de aprendizaje adaptativos: Una revisión crítica. *Educación y Tecnología, 12*(4), 55–70. https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3577

Gómez, A. (2022). Evaluación ética de la inteligencia artificial en educación. *Revista de Pedagogía Crítica, 19*(1), 33–48. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

González, F., Martínez, E., y Sánchez, M. (2021). El rol docente ante la inteligencia artificial: Entre la tecnología y la humanización. *Educación XXI, 24*(2), 210–230. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15772

Huang, X., Li, J., y Wang, Y. (2021). Personalización del aprendizaje mediante IA: Eficiencia y desafíos. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 31*(1), 112–129.

Jiménez, C. (2023). Integración de la IA en el aula: El caso de Málaga. *Comunicar, 31*(67), 77–85. https://doi.org/10.55420/2693.9193.v14.n1.186

López, M., Hernández, R., y Díaz, N. (2022). Evaluación automatizada y equidad: Una mirada crítica. *Revista de Innovación Educativa, 14*(3), 45–60.

López, M., y Hernández, R. (2023). IA y educación: Equilibrio entre tecnología y humanidad. *Tecnología, Ciencia y Educación, 18*(1), 99–115.

Martínez, J. (2022). La IA en educación: Entre la panacea y el riesgo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), 201–220.

Martínez, J. (2023). Chatbots educativos: Democratización del acceso al conocimiento. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 67*, 150–165.

Pedro, F., Subosa, M., y Rivas, A. (2022). Brecha digital y educación en contextos vulnerables. *Revista de la UNESCO sobre Educación en América Latina, 10*(1), 25–40.

Pérez, L. (2022). Privacidad y datos estudiantiles en la era de la IA. *Revista de Derecho y Tecnología Educativa, 7*(2), 88–102.

Rodríguez, P. (2023). Deshumanización educativa: Riesgos de la dependencia tecnológica. *Educación y Humanismo, 25*(44), 1–15.

Sánchez, A., y López, M. (2021). Formación docente para la integración ética de la IA. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23*(1), 1–12. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Tapia Tovar, C., Orenday Tapia, M., y Gómez Flores, P. (2023). Percepciones estudiantiles sobre la deshonestidad académica: Un enfoque sociocultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(97), 789–810.

Vera Rojas, M., Guzñay, L., y Ponce Naranjo, J. (2017). Práctica docente crítica: Fundamentos teóricos y transformación educativa. *Revista Andina de Educación, 5*(1), 22–35.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/mw9sbg90

HABILIDADES DIGITALES Y EL EMPODERAMIENTO FEMENINO: ANÁLISIS DEL IMPACTO EN LA SOSTENIBILIDAD EMPRESARIAL DE AMÉRICA LATINA

DIGITAL SKILLS AND FEMALE EMPOWERMENT: ANALYZING THE IMPACT ON BUSINESS SUSTAINABILITY IN LATIN AMERICA

Elsa D. Hernández García

Panamá

DOI: https://doi.org/10.71112/mw9sbg90

Habilidades digitales y el empoderamiento femenino: análisis del impacto en la sostenibilidad empresarial de América Latina

Digital skills and female empowerment: analyzing the impact on business sustainability in Latin America

Elsa D. Hernández García

Elsatech61@gmail.com

https://orcid.org/0009-0002-5839-2118

Universidad Central de Venezuela

Panamá

RESUMEN

El presente artículo analiza y sintetiza las estrategias eficaces basadas en evidencia que permiten reducir la brecha en las habilidades digitales de mujeres emprendedoras en América Latina, valorando como el aspecto digital ha impactado en el fortalecimiento y sostenibilidad de sus negocios. Los resultados han podido demostrar que las estrategias de formación y capacitación en habilidades digitales, acceso a tecnologías innovadoras y el desarrollo de redes de apoyo son importantes en la contribución de su empoderamiento, permitiendo el mejoramiento de su competitividad e inclusión económica. Estas estrategias han aumentado la eficacia operativa y el alcance de mercado de sus empresas, además de ayudar a promover el desarrollo económico y social en la región. Sin embargo, persisten desafíos que están relacionados con la equidad de género y el acceso a la educación digital, que necesitan políticas públicas integrales y estudios longitudinales para maximizar y evaluar sus efectos a largo plazo. Resulta imperativo el uso de enfoques coordinados que combinen la educación

tecnológica con empoderamiento social, esto minimizará las brechas de género y potenciará la sostenibilidad empresarial.

Palabras clave: habilidades digitales, empoderamiento femenino, inclusión digital, sostenibilidad empresarial, estrategias

ABSTRACT

This article analyzes and synthesizes effective, evidence-based strategies that reduce the digital skills gap among women entrepreneurs in Latin America, assessing how the digital dimension has impacted the strengthening and sustainability of their businesses. The results demonstrate that strategies for training and capacity building in digital skills, access to innovative technologies, and the development of support networks are important in contributing to their empowerment, enabling improved competitiveness and economic inclusion. These strategies have increased the operational effectiveness and market reach of their businesses, in addition to helping promote economic and social development in the region. However, challenges related to gender equity and access to digital education persist, requiring comprehensive public policies and longitudinal studies to maximize and evaluate their long-term effects. The use of coordinated approaches that combine technological education with social empowerment is imperative; this will minimize gender gaps and enhance business sustainability.

Keywords: digital skills, female empowerment, digital inclusion, business sustainability, strategies

Recibido: 4 de abril 2025 | Aceptado: 14 de abril 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/mw9sbg90

INTRODUCCIÓN

La digitalización y la inteligencia artificial (IA), están revolucionando la forma de hacer negocios mediante la automatización de tareas y el análisis de datos, no obstante, ello, en América Latina las mujeres emprendedoras enfrentan barreras significativas de acceso a estas tecnologías, como lo señala Avolio Alecchi (2022). Las diferencias en empleo se ven exacerbadas por estas barreras, que fomentan la brecha digital de género en la región (Diniz & Pozzebon, 2021). En tal sentido, el estudio de (Neme-Chaves et al., 2024). Indican que las estrategias para reducir la brecha de habilidades digitales son importantes, porque permite fortalecer su inclusión y sostenibilidad empresarial. Además, indican que la IA posee el potencial para revolucionar sectores económicos, pero también plantea desafíos relacionados con la equidad y la inclusión.

Esta transformación en el ámbito digital creará oportunidades para el desarrollo de modelos de negocio innovadores y sostenibles, optimizando y mejorando los procesos empresariales, convirtiendo a la IA en una herramienta práctica y estratégica, impulsando la equidad de género en la economía. García-Pérez y Martínez (2021), resaltan que la desigualdad de género en América Latina ha abarcado varias dimensiones, por lo tanto, se requieren enfoques integrales que atiendan tanto las barreras económicas como las educativas.

En tal sentido, la educación y el acceso a herramientas digitales de acuerdo con investigaciones recientes son esenciales para contribuir a la reducción de la brecha de habilidades de género en América Latina. Por ejemplo, Mateus et al. (2022) resaltan que la alfabetización en tecnología digital no solo garantiza el acceso a la información, sino que conlleva a una participación activa de las mujeres en la economía digital. López y Torres (2021) son congruentes en reforzar esta idea, al señalar que la educación es de vital importancia para la reducción de la brecha digital de género en la región. Por su parte, Canhoto

et al. (2023) destacan que el uso de estrategias digitales inclusivas en sectores como el turismo, mejoraría notablemente el alcance de las empresas lideradas por mujeres, favoreciendo sus capacidades para competir en el mercado. En consecuencia, para elevar el potencial, la visibilidad y el éxito de las emprendedoras, se les debe proveer de la capacitación y el acceso a tecnologías.

No obstante, ello existe vacíos en la literatura que justifican la presente investigación. Existe una gran cantidad de estudios donde no se gestiona de manera suficientemente, las necesidades específicas de formación digital que poseen las mujeres emprendedoras, ni las estrategias concretas a poner en práctica a nivel gubernamental o en iniciativas privadas para contrarrestar esta disparidad (Ufarte Ruiz & Murcia Verdú, 2024). Aunado a lo anterior, la falta de datos desagregados por género en los estudios sobre el impacto de la IA en los negocios limita el análisis de cómo se pueden adaptar eficazmente las políticas públicas para cerrar esta brecha. Lo que resulta a un llamado a la acción para la adopción de estrategias basadas en evidencia que promueva la capacitación digital en mujeres, fomentando la sostenibilidad y el fortalecimiento de sus negocios en entornos digitales.

El presente artículo, se circunscribe a examinar y desarrollar estrategias efectivas que contribuyan a cerrar la brecha de la transformación digital en mujeres emprendedoras en América Latina, basadas en evidencia, evaluando su impacto en el fortalecimiento y sostenibilidad de sus modelos de negocios en entornos digitales. Con este enfoque se persigue contribuir al campo académico, y sugerir algunas recomendaciones prácticas que puedan ser consideradas por políticas públicas y programas que fomenten la inclusión de las mujeres en la economía digital.

DOI: https://doi.org/10.71112/mw9sbg90

DESARROLLO

La disparidad en habilidades digitales en mujeres emprendedoras se puede abordar desde diversos conceptos. Doytch et al. (2024) señalan que la digitalización puede contribuir al fortalecimiento del capital humano al optimizar la productividad y minimizar las brechas de empleo de género, un aspecto clave para la competitividad. Además, la revolución digital no solo fomenta el empoderamiento de las mujeres, sino como se ha observado en programas regionales que han mejorado el acceso a mercados digitales y la sostenibilidad de sus negocios.

En tal sentido, dado el impacto que produce en el empoderamiento femenino para la sostenibilidad de sus economías, la adquisición de habilidades digitales se ha convertido en una prioridad en América Latina. En este contexto, Clunie et al. (2023) sostienen que el pensamiento computacional y las habilidades digitales, son aspectos fundamentales para la inclusión en la economía digital, desarrollando competencias que le permitan a las mujeres adaptarse a entornos tecnológicos. Trabajar en estas habilidades les facilita a las mujeres interactuar, participación activa en redes profesionales y gestión de negocios.

Por otra parte, Estrada-Molina et al. (2022) se refieren a la utilización de plataformas digitales para el desarrollo profesional, señalando la importancia de la alfabetización en información y la adquisición de competencias digitales indispensables para el intercambio de conocimientos y el networking, condiciones significativas para el desarrollo y crecimiento de las mujeres emprendedoras.

En este orden de ideas, la inclusión digital adquiere una posición relevante en el desarrollo socioeconómico de América Latina, máxime si se trata de establecer igualdad de oportunidades para el empoderamiento de grupos segregados históricamente, como es el caso de las mujeres emprendedoras. Mateus et al. (2022) es conteste en reforzar la teoría de la alfabetización digital, como un elemento poderoso en beneficio del emprendimiento femenino

en América Latina, señalando que las políticas de inclusión digital, además de generar un beneficio individual, también promueven el desarrollo económico y la equidad de género para la región.

Diversos estudios en la actualidad se refieren al empoderamiento femenino y su importancia para contribuir al desarrollo social y económico en América Latina, y así se ha documentado. Al respecto, Amri et al. (2024) describen, que integrar la equidad de género en las políticas públicas influye de manera favorable tanto en el clima laboral como en la productividad, favoreciendo una cultura organizacional más equitativa y justa. En ese sentido, Maratuech et al. (2021) argumentan que los beneficios del empoderamiento de las mujeres en comunidades rurales, puede mejorar la resiliencia comunitaria y la seguridad alimentaria.

Por otra parte, el aspecto de la sostenibilidad empresarial en la actualidad ha cobrado una especial relevancia, sobre todo porque las empresas hoy día pretenden no solo maximizar sus beneficios, sino también garantizarse un impacto positivo en la sociedad y en el clima. Mendoza et al. (2024) se han dedicado a explorar la interconexión que existe entre la responsabilidad social corporativa (RSC) y su influencia en el desarrollo sostenible, llegando a la conclusión de que las prácticas de RSC contribuyen a desarrollar comunidades más equitativas y sostenibles. Soriano Torres (2024) se refiere a la adopción de tecnologías como la IA y el IoT como herramientas que pueden favorecer la sostenibilidad contribuyendo a mejorar la innovación en el mercado y la eficiencia.

A través de la teoría del capital humano podemos comprender la importancia de la educación para el desarrollo de habilidades, y el impacto que ello genera en el crecimiento económico y el mejoramiento de las condiciones de vida, especialmente en lo relacionado al empoderamiento femenino. En tal sentido, Vargas et al. (2024) es categórico en señalar que mientras las personas posean mayores niveles de educación serán más propensas a ser más productivas, por lo tanto, invertir en capacitaciones y formaciones de calidad debe ser un

aspecto relevante para fortalecer el desarrollo de las mujeres emprendedoras en América Latina. Por otra parte, estudios recientes en relación a la digitalización y pobreza en América Latina, llegan a la conclusión de que existe una estrecha relación entre la transformación digital y la reducción de la pobreza, al sostener que puede ser una herramienta útil para mejorar el acceso a la educación y oportunidades laborales, sobre todo para grupos vulnerables como las mujeres emprendedoras (Humanities and Social Sciences Communications, 2024).

De igual forma, en el campo empresarial la teoría de la innovación abierta adquiere gran relevancia, por su accionar en las pequeñas y medianas empresas (Pymes). Ello es corroborado con lo manifestado por Romero et al. (2022), quienes señalan que esta teoría ha contribuido en la creación de ventajas competitivas en el sector hortofrutícola, destacando su importancia en el crecimiento y sostenibilidad de las Pymes lideradas por mujeres.

La inclusión de capacitaciones de calidad, acceso a la tecnología y redes de apoyo, constituyen estrategias eficaces para minimizar la brecha digital de género. Canhoto et al. (2023) han podido constatar como programas de capacitación digital en Perú en el sector turístico amplificaron su operatividad eficazmente en un 15%, en Brasil, redes de apoyo redujeron la tasa de cierre de negocios en un 10%. Disponer de acceso a tecnologías como herramientas de IA, amplifica estas ganancias al facilitar la gestión empresarial, según Avolio Alecchi (2022).

Para medir el impacto de las estrategias digitales, en el fortalecimiento y sostenibilidad de los negocios, se realiza mediante indicadores como empleo, ingresos y eficiencia. Doytch et al. (2024) afirman que las tecnologías digitales coadyuvaron a aumentar el empleo femenino en un 12% en América Latina, durante la pandemia, favoreciendo la sostenibilidad económica.

CONCLUSIONES

Con este estudio de revisión teórica se identificaron y analizaron varias estrategias que contribuyen a minimizar la brecha que existe en mujeres emprendedoras en América Latina, en lo concerniente a las habilidades digitales. Los resultados permiten concluir que la capacitación especializada en tecnologías digitales, la facilitación del acceso a herramientas digitales y el desarrollo de redes de apoyo son fundamentales para el empoderamiento femenino. Contribuyendo a la sostenibilidad, competitividad y mejora en la economía de sus negocios.

Este análisis ha permitido detectar algunas prácticas que no sólo están dirigidas a la necesidad de una capacitación técnica, sino que también propende a un cambio de paradigma cultural, en relación al desempeño de la mujer en el ámbito digital. Se sugieren las siguientes recomendaciones: a) Incentivos gubernamentales dirigidos a fomentar la capacitación digital (Doytch et al., 2024); b) Implementación y promoción de redes de apoyo y herramientas de IA en colaboración con el sector privado (Avolio Alecchi, 2022); y c) Formulación de currículos que inserten el emprendimiento femenino por parte de los entes educativos (Canhoto et al., 2023). Implementar estas estrategias y evaluar el impacto longitudinal a futuro. Complementar con estudios adicionales, para explorar cómo la digitalización, a través de la educación, contribuye en la reducción de la pobreza y mejores oportunidades para las mujeres emprendedoras en América Latina (Humanities and Social Sciences Communications, 2024).

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Elsa D. Hernández García: conceptualización, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

REFERENCIAS

Amri, M., Yang, J., Jessiman-Perreault, G., Haikal, A., Barrett, K., y Bump, J. B. (2024). Equidad e integración de la perspectiva de género en las políticas públicas: Protocolo de análisis exploratorio. *PLoS ONE, 19*(2), Article e0299124. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299124

Avolio Alecchi, B. (2022). Toward realizing the potential of Latin America's women entrepreneurs: An analysis of barriers and challenges. *Latin American Research Review, 57*(2), 286–303. https://doi.org/10.1017/lar.2022.12

Canhoto, A. I., Quinton, S., y Brion, S. (2023). Opportunities and challenges of digital competencies for women tourism entrepreneurs in Latin America: A gendered perspective. *Journal of Sustainable Tourism, 31*(8), 1821–1839. https://doi.org/10.1080/09669582.2023.2189622

Clunie, C., Villarreal, Y., Batista, M., Jaén, E., López-Cabrera, V., y Pinel, A. (2023). Pensamiento computacional: Estrategia clave para la inclusión digital de las personas mayores: Caso Betania. *Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología - Apanac*, 133–140. https://doi.org/10.33412/apanac.2023.3925

Diniz, J. A., y Pozzebon, M. (2021). Employment and the gender digital divide in Latin America: A decomposition analysis. *Telecommunications Policy, 45*(6), 102166. https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102166

Doytch, N., Ashraf, A., y McNeil, A. (2024). Digitalization and employment gender gaps during the COVID-19 pandemic: Evidence from Latin America and the Caribbean. *IMF Working Papers, 2024*(012), 1–38. http://dx.doi.org/10.5089/9798400263248.001

Estrada-Molina, O., Guerrero-Proenza, R. S., y Fuentes-Cancell, D. R. (2022). Las competencias digitales en el desarrollo profesional: Un estudio desde las redes sociales.

Education in the Knowledge Society (EKS), 23, Article e26763. https://doi.org/10.14201/eks.26763

García-Pérez, A., y Martínez, L. (2021). Gender inequality in Latin America: A multidimensional analysis based on ECLAC indicators. *Sustainability, 13*(23), 13140. https://doi.org/10.3390/su132313140

Humanities and Social Sciences Communications. (2024). Digitalisation and poverty in Latin America: A theoretical review with a focus on education. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 369. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03692-0

López, M., y Torres, R. (2021). Gender digital divide and education in Latin America: A literature review. *Education Sciences, 11*(12), 804. https://doi.org/10.3390/educsci11120804

Maratuech, R., Gutarra, G., y Scarsi, B. (2021). Empoderamiento de mujeres con niños/as menores de cinco años y seguridad alimentaria - Distrito de Huacrapuquio. *Prospectiva Universitaria, 15*(1), 11–16. https://doi.org/10.26490/uncp.prospectivauniversitaria.2018.15.847

Mateus, D., Mangue, M., y Ortiz-Repiso, V. (2022). La alfabetización digital de mujeres hacia la inclusión digital y el cumplimiento de la agenda 2030: Una comparación entre las políticas públicas de inclusión digital en Mozambique y España. *Perspectivas em Ciência da Informação, 27*(2), 320–354. https://doi.org/10.1590/1981-5344/40004

Mendoza, J., y Otros autores. (2024). Responsabilidad social corporativa y sostenibilidad en las cooperativas de ahorro y crédito del Ecuador. *Revista San Gregorio, 1*(57), 104–125. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2715

Neme-Chaves, S. R., Forero-Molina, S. C., Garzón Medina, C., y Linero Bocanegra, J. P. (2024). Desarrollos y perspectivas del retail: Estudio bibliométrico en el periodo 2017–2023. *Revista Universidad y Empresa, 26*(46), 1–31. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.12956

Romero, R., Castellanos, T., Ruano-Arcos, L., Sánchez-Álvarez, J., y Ordóñez-Tovar, I. (2022). Ventaja competitiva de las PYMES hortofrutícolas en Colombia: El rol de la innovación abierta y la orientación emprendedora. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación, 12*(2), 171–184. https://doi.org/10.19053/20278306.v12.n2.2022.15256

Soriano Torres, L. E. (2024). Innovación tecnológica en destinos turísticos inteligentes: El impacto de la IA y el IoT en la experiencia del visitante. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 9748–9757. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14353

Ufarte Ruiz, M. J., y Murcia Verdú, F. J. (2024). Una aproximación al mapa sobre la investigación en inteligencia artificial aplicada al periodismo en Europa (2013–2023). *Revista Latina de Comunicación Social, 82*, 1–18. https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2256

Vargas, M., Román, B., y Caamal, M. (2024). Impacto del capital humano en el desempeño de ventas: Un estudio de caso en la nueva normalidad. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 15*(1), 7–25. https://doi.org/10.29059/rpcc.20240601-169

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/qhz0q948

INTEGRACIÓN DE SABERES ANCESTRALES EN EL DESARROLLO DE TECNOLOGÍAS SOSTENIBLES: ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS Y SU IMPACTO EN COMUNIDADES RURALES

INTEGRATION OF ANCESTRAL KNOWLEDGE IN THE DEVELOPMENT OF SUSTAINABLE TECHNOLOGIES: PARTICIPATORY STRATEGIES AND THEIR IMPACT ON RURAL COMMUNITIES

Arnulfo Borges Huanca

Jenny Zárate Vargas

Roberto Vladimir Coca Flores

Rosario Osorio Zamora

Bolivia

DOI: https://doi.org/10.71112/qhz0q948

Integración de saberes ancestrales en el desarrollo de tecnologías sostenibles: estrategias participativas y su impacto en comunidades rurales

Integration of ancestral knowledge in the development of sustainable technologies: participatory strategies and their impact on rural communities

Arnulfo Borges Huanca
borges.arnulfo@usfx.bo
https://orcid.org/0009-0003-7087-2349
Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia

Jenny Zárate Vargas
zarate.jenny@usfx.bo
https://orcid.org/0000-0002-6204-045X
Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia

Roberto Vladimir Coca Flores
coca.roberto@usfx.bo
https://orcid.org/0009-0004-7102-586X
Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia

Rosario Osorio Zamora
osorio.rosario@usfx.bo
https://orcid.org/0009-0009-8454-5692
Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca
Bolivia

DOI: https://doi.org/10.71112/qhz0q948

RESUMEN

Este artículo de revisión teórica examina las estrategias participativas que facilitan la inserción de los conocimientos y/o saberes ancestrales en los diseños con tecnologías sostenibles, enfocándose especialmente en comunidades rurales. Se destacan diversas metodologías de co-creación y modelos de participación comunitaria, evaluando su impacto en la efectividad y aceptación de las innovaciones tecnológicas. Además, se investiga el potencial de estas estrategias para integrar principios sostenibles sobre todo en el plan y la gestión de la producción y productividad, considerando tanto los impactos ambientales como las normativas vigentes. Los resultados muestran que la participación comunitaria no solo mejora la pertinencia cultural de las tecnologías, sino que también promueve su aceptación y fomenta la resiliencia y la conservación del medio ambiente. No obstante, se identifica que la carencia de capacitación entre los actores involucrados en metodologías participativas limita la efectividad de estas iniciativas, lo que resalta la importancia de fortalecer la formación y crear espacios de diálogo. En conclusión, la integración de saberes ancestrales en el diseño tecnológico impulsa una innovación inclusiva y sostenible, bajo una línea de las necesidades locales y regionales, enmarcados con los objetivos de la sostenibilidad.

Palabras clave: saberes ancestrales, tecnologías sostenibles, estrategias participativas, innovación, participación comunitaria

ABSTRACT

This theoretical review article examines participatory strategies that facilitate the integration of ancestral knowledge and/or wisdom into designs using sustainable technologies, focusing specifically on rural communities. Various co-creation methodologies and community participation models are highlighted, evaluating their impact on the effectiveness and acceptance of technological innovations. Furthermore, the potential of these strategies to

integrate sustainable principles, particularly in the planning and management of production and productivity, is investigated, considering both environmental impacts and current regulations. The results show that community participation not only improves the cultural relevance of technologies but also promotes their acceptance and fosters resilience and environmental conservation. However, a lack of training among stakeholders involved in participatory methodologies is identified as limiting the effectiveness of these initiatives, which highlights the importance of strengthening training and creating spaces for dialogue. In conclusion, the integration of ancestral knowledge into technological design promotes inclusive and sustainable innovation, addressing local and regional needs and aligned with sustainability objectives.

Keywords: ancestral knowledge, sustainable technologies, participatory strategies, innovation, community participation

Recibido: 4 de abril 2025 | Aceptado: 14 de abril 2025

INTRODUCCIÓN

El análisis de estrategias participativas para incorporar saberes ancestrales en el diseño de tecnologías sostenibles cada vez más es relevante, lo que va generando un área valiosa de mayor importancia en el campo de la investigación en la actualidad. Esto es especialmente indiscutible en las comunidades rurales que buscan innovar sin sacrificar su identidad cultural ni sus vínculos con el entorno. La intersección entre tecnología y conocimiento ancestral no solo favorece el desarrollo sostenible, sino que también garantiza la preservación de prácticas culturales y estimula la participación de la comunidad. En este contexto, las metodologías de co-creación y los modelos de participación comunitaria juegan un papel esencial, como han demostrado estudios recientes en diversas disciplinas (García et al.,2024; Solano et al.,2021; Córdoba et al.,2023). Estas investigaciones subrayan que la participación de la comunidad

puede incrementar tanto la efectividad como la aceptación de las innovaciones tecnológicas, al mismo tiempo que promueve la resiliencia cultural y ambiental.

Varios estudios han investigado cómo las metodologías participativas enriquecen tanto el diseño como la implementación de tecnologías sostenibles. Por ejemplo, Avila et al. (2021) expresan qué la relevancia de la ciencia participativa en la construcción de un conocimiento que integre saberes científicos y ancestrales, lo que permite abordar de manera más efectiva los problemas locales. De igual manera, Sanipatin (2023) pone de manifiesto que la recuperación y práctica de tradiciones indígenas, al ser incorporadas en un currículo educativo, fortalecen la cultura ambiental y fomentan la identidad comunitaria. Por otro lado, Forero (2021) examina como un rol de valiosa importancia en la integración y la equidad de los conocimientos y/o saberes ancestrales en la educación contribuyendo a una formación integral de los estudiantes. Estos estudios reflejan una tendencia alentadora hacia la co-creación de tecnologías sostenibles que valoran y utilizan el conocimiento local.

A pesar de los avances en el tema, aún existen vacíos significativos en la literatura que justifican la necesidad de un estudio más profundo. Caballero y Mejía (2024) destacan que, si bien es reconocido su importancia de los conocimientos o saberes ancestrales en la educación, sin embargo, las metodologías participativas no han sido sistematizadas de manera adecuada para lograr una integración efectiva. Por su parte, Loureiro et al. (2020) señalan la carencia de un marco sistemático e integrador que vincule las prácticas de innovación y co-creación que permita entender la aceptación comunitaria de nuevas tecnologías. Además, Forero (2021) subraya la escasez de documentación sobre modelos exitosos de estrategias participativas en comunidades rurales. Esta situación resalta la urgencia de investigar cómo formular e implementar estrategias participativas que maximicen la efectividad de las tecnologías sostenibles en dichos contextos.

El objetivo del artículo es analizar estrategias participativas integrales que se faciliten la inclusión de los conocimientos ancestrales en el diseño de tecnologías sostenibles. Se buscará identificar metodologías de co-creación y modelos de participación comunitaria, así como evaluar su impacto en la eficacia y aceptación de las innovaciones tecnológicas en comunidades rurales. Este estudio pretende abordar los vacíos temáticos existentes y enriquecer el conocimiento sobre la interacción entre tecnología y cultura en contextos vulnerables.

DESARROLLO

Estrategias participativas en el diseño de tecnologías sostenibles

La literatura reciente indica que las metodologías de co-creación son esenciales para integrar diversos saberes en ámbitos como la salud y los servicios. Según Pearce et al. (2022), la co-creación enfrenta desafíos metodológicos al involucrar de manera continua a las investigadores involucrados e interesados en este proceso de la investigación científica, lo que genera un sentido de propiedad y responsabilidad compartida. Por su parte, Landry y Furrer (2023) resaltan la relevancia de desarrollar ecosistemas de servicios que fomenten el bienestar colectivo, destacando que la co-creación aporta beneficios tanto a las organizaciones como a los individuos que participan. Agnello et al. (2023) refuerzan esta idea al señalar que, en el ámbito de la salud, contar con una base de conocimiento accesible facilita futuras colaboraciones y mejora los resultados al reconocer las contribuciones de los actores sociales.

Estos estudios demuestran que la co-creación es un pilar fundamental en el diseño de tecnologías sostenibles que amalgaman saberes ancestrales y contemporáneos. La participación comunitaria base fundamental en el desarrollo de soluciones no solo promueve la aceptación de tecnologías innovadoras, sino que además crea un entorno de confianza y colaboración, elementos imprescindibles para el éxito de iniciativas sostenibles.

Dorji et al. (2024), en una revisión sistemática que abarca 71 artículos, examinan que el papel del conocimiento indígena es vital en el contexto actual al cambio climático, dando soluciones desde la adaptación y la permanente resiliencia a los fenómenos climatológicos. Los hallazgos indican que este conocimiento es dinámico y fundamental en prácticas como la predicción del clima (90%, 64 de 71 artículos), la agricultura sostenible (73%, 52 de 71 artículos) y la gestión de recursos no agrícolas. Proponen una integración con la ciencia a través del enfoque "Two-Eyed Seeing", sugiriendo su aplicación en tecnologías resilientes, como sistemas de alerta temprana y herramientas agrícolas sostenibles, lo que subraya la importancia de la co-creación comunitaria.

La literatura reciente sugiere que los conocimientos ancestrales locales, referente a la tecnologías y estrategias de la producción agrícola y productiva juegan un papel desicivo en el fortalecimiento de la resiliencia climática. Según Loayza-Aguilar et al. (2020), sostiene que la integración de los conocimientos locales y las tecnologías, así como el wijiña (sistema de almacenamiento de agua) y las kurmi khotas (trampas para agua), que fomenta tanto la sostenibilidad, como la adaptación a los procesos del cambio climático, a través de un enfoque participativo con los productores rurales. Por otro lado, Martínez-López et al. (2019) subrayan que las estrategias participativas que integran saberes ancestrales en el desarrollo agrícola tienen un impacto notable en las comunidades rurales, al tiempo que estimulan innovaciones tecnológicas sostenibles, promoviendo un diálogo enriquecedor entre los productores locales y la ciencia moderna para un desarrollo comunitario. Además, Patiño et al. (2021) resaltan en su exhaustiva revisión la importancia de la agricultura ancestral y su vinculación con modelos de participación comunitaria en contextos indígenas, presentando una perspectiva integral que podría enriquecer los enfoques participativos en la innovación tecnológica.

La aceptación de innovaciones tecnológicas se ha convertido en un asunto fundamental en la investigación actual. Según Calle-Díaz et al. (2024), el Modelo de Aceptación Tecnológica

ofrece una explicación sobre las decisiones que toman los estudiantes universitarios en relación con las nuevas tecnologías, haciendo hincapié en que la percepción de su uso y beneficio son factores clave. Este hallazgo encuentra apoyo en el trabajo de Tamayo (2020), quien menciona que, en el ámbito de la salud, la aceptación de estas innovaciones está estrechamente vinculada a su relevancia y eficacia percibidas para la mejora de la calidad de vida. Por su parte, Maldonado y Godínez (2020) señalan que, aunque hay una inclinación positiva hacia la aceptación de tecnologías en el aprendizaje basado en línea (b-learning), aún existen oportunidades de mejora que deben abordarse para su integración exitosa en los entornos educativos.

Toner et al. (2023) llevan a cabo un análisis exhaustivo de 83 artículos para explorar cómo la integración de conocimientos ecológicos locales en el diseño regenerativo fortalece la relación de responsabilidad y cuidado entre las comunidades y su entorno. En su estudio, destacan enfoques como el diseño biófilo y la ecología urbana, sugiriendo que estas prácticas tienen el potencial de orientar el desarrollo de tecnologías sostenibles que fomenten la conexión comunitaria y la resiliencia.

Problemáticas de la integración de saberes ancestrales

Los desafíos en su implementación con acciones de estrategias participativas son diversos y están intrínsecamente relacionados con las estructuras de poder y la cultura organizacional. Reyes (2021) subraya que, en Mendoza, la planificación participativa se ve obstaculizada por la ausencia de un marco institucional que promueva la inclusión ciudadana en el ordenamiento territorial. Por otro lado, Loyola Bustos (2020) señala que las dinámicas internas de las instituciones educativas restringen la participación estudiantil, sugiriendo que la resistencia al cambio dentro del poder organizacional representa un impedimento considerable.

Asimismo, Camacho et al. (2023) apuntan que, a pesar de que se observan tendencias positivas hacia la participación, las restricciones gubernamentales y la falta de canales

accesibles constituyen barreras que es necesario superar para facilitar un diálogo y una colaboración efectivos.

La ausencia de formación en metodologías participativas representa un obstáculo recurrente en la educación. Araya-Crisóstomo y Urrutia (2022) destacan que la escasa capacitación de los docentes en Chile perpetúa un modelo de enseñanza pasiva, lo que limita la participación de los estudiantes. Asimismo, León-Díaz et al. (2020) mencionan que, en el ámbito de la Educación, muchos docentes sienten la inseguridad al implementar metodologías activas debido a su falta de preparación. Por otro lado, Moreira (2022) enfatiza que, en el campo de la terapia ocupacional, esta carencia dificulta el establecimiento de conexiones efectivas con las comunidades, lo que restringe la posibilidad de llevar a cabo intervenciones significativas. Estos estudios resaltan la urgente necesidad de mejorar la formación docente y profesional en metodologías participativas para asegurar su eficacia.

La resistencia cultural a la innovación se ve influenciada por diversos factores tanto culturales como organizacionales. Pupo (2020) sostiene que la falta de sensibilización es vital y siendo este la base o el cimiento para toda formación, sin embargo, por este proceso de resistencia cultural en la innovación se hace un obstáculo significativo para el Sistema de las nuevas Innovaciones en el campo agrícola. Por su parte, Alarcón et al. (2021) subrayan que, en el entorno empresarial, una cultura organizativa rígida puede restringir el impulso innovador. Asimismo, Saldaña y Villegas (2022) indican que, en los contextos educativos, la cultura institucional puede limitar la implementación de metodologías innovadoras, lo que resalta la necesidad de transformar las actitudes para facilitar la adopción de nuevas prácticas.

Sinthumule (2023), en una exhaustiva revisión de 40 estudios realizados en África, destaca la importancia de los conocimientos ancestrales ecológicos (TEK) sobre todo en la conservación de la biodiversidad. Este conocimiento se manifiesta a través de tabúes (78%, 31 de 40 estudios), áreas protegidas tradicionales (80%, 32 de 40) y sistemas de gestión de

recursos (63%, 25 de 40). Además, sugiere que estas prácticas sirven de base para el desarrollo de tecnologías sostenibles, como los sistemas agrícolas que emplean la roza controlada, promoviendo así la integración de saberes ancestrales.

Soluciones propuestas para fortalecer la integración de saberes

La formación en la educación intercultural juega un rol fundamental referente en la preparación de los educadores y estudiantes en contextos multiculturales. Según Podlevska et al. (2024), fomentar habilidades de comunicación intercultural en Ucrania no solo es importante, sino que también mejora significativamente el diálogo entre diferentes culturas. Por otro lado, Beljanski y Bukvić (2020) indica una carencia de formación sistemática en competencias en la formación intercultural en Serbia y Bosnia y Herzegovina, lo cual repercute negativamente en la capacidad docente. Además, Sándorová (2021) subraya la urgencia de implementar estrategias efectivas en Eslovaquia para el desarrollo de estas competencias, a la vez que se enfrentan diversos desafíos pedagógicos.

La capacitación en tecnologías sostenibles se presenta como un componente fundamental sobre todo en el desarrollo sostenible. Siendo así, Núñez-Michuy et al. (2023) enfatizan que la formación de educadores potencia sobre todo el impacto referente a las innovaciones tecnologías en el ámbito de la educación. Por parte, Mijares y Blanco (2022) sugieren la implementación de un modelo integral en instituciones de educación superior, que fortalezca la sostenibilidad en sus prácticas. Asimismo, Pilé y Chang (2024) destacan la importancia de una educación agrícola que incluya competencias digitales y sostenibles, subrayando la necesidad de adaptar los currículos a las demandas emergentes en América Latina.

Los espacios de diálogo son esenciales para fomentar la participación ciudadana. Según Vázquez (2023), la implementación de plataformas digitales puede facilitar este diálogo activo, aunque es necesaria la alfabetización digital para su correcto uso. Por su parte, Trobo

(2023) subraya la importancia de estas plataformas sobre todo en la gestión de los conflictos medioambientales, ya que permiten la legitimación de estrategias participativas. Además, González et al. (2020) destacan que las comunidades virtuales son un medio efectivo para fortalecer los lazos sociales entre mujeres, promoviendo así intercambios significativos.

Hallazgos recientes de la diversidad de saberes ancestrales y sostenibilidad

La literatura reciente señala sobre la importancia de la diversidad de conocimientos ancestrales, en el que debe incluirse para el desarrollo de tecnologías sostenibles, enfatizando su efecto en la eficacia, aceptación y sostenibilidad ambiental. Fernández-Llamazares et al. (2024) demuestran, en una revisión sistemática, que el conocimiento indígena juega un rol trascendental y fundamental en la adaptación al contexto del cambio climático en comunidades rurales. A través de prácticas como la predicción del clima, la agricultura sostenible y la gestión de recursos, estos saberes pueden guiar la creación de tecnologías resilientes, tales como sistemas de monitoreo climático y herramientas agrícolas de bajo impacto, que se alinean con las normativas de conservación.

De acuerdo con Maua et al. (2023), el conocimiento ecológico tradicional (TEK) en contextos africanos es vital el desempeño del rol fundamental sobre todo en la conservación de la biodiversidad. Mediante tabúes, áreas protegidas tradicionales y sistemas de gestión comunitaria, estas prácticas preservan el entorno natural, como también abren la puerta a la incorporación de costumbres locales en las tecnologías de manejo de recursos. Esto, a su vez, favorece la aceptación de estas iniciativas por parte de las comunidades, al respetar sus valores culturales. Por ejemplo, la implementación de sistemas agrícolas sostenibles que utilizan la técnica de roza controlada permite maximizar la producción rural sin poner en riesgo los ecosistemas, alineándose así con los principios de sostenibilidad.

Finalmente, Russo y Pattinson (2023) destacan la importancia de los conocimientos ecológicos locales en el diseño regenerativo, ya que estos fortalecen la relación de cuidado

entre las comunidades y sus entornos, además de fomentar el desarrollo de tecnologías que regeneran los recursos naturales. Este enfoque se puede implementar en la planificación rural, integrando saberes ancestrales en procesos que reduzcan los impactos ambientales y cumplan con las normativas de biodiversidad. Sus hallazgos resaltan que la co-creación con las comunidades no solo mejora la relevancia de las tecnologías, sino que también alinea las innovaciones con objetivos sostenibles a largo plazo, como la conservación del medio ambiente y la resiliencia climática.

CONCLUSIONES

Los estudios revisados subrayan que la capacitación en tecnologías sostenibles es una herramienta clave tanto para educadores como para estudiantes en su búsqueda del desarrollo sostenible. Asimismo, como el desarrollo de habilidades tecnológicas mediante procesos de formación fomenta una actitud participativa ante los desafíos ambientales, cultivando un sentido de responsabilidad hacia nuestro entorno. Se resalta la importancia de una formación continua que adopte un enfoque integral hacia la sostenibilidad, estableciendo un marco para políticas educativas que respalden estas iniciativas. Estos trabajos destacan que la capacitación en tecnologías sostenibles es un pilar fundamental para preparar a los actores locales, brindándoles las herramientas necesarias para afrontar los retos ambientales actuales y contribuir al desarrollo de comunidades más sostenibles.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Arnulfo Borges Huanca: metodología, conceptualización, curación de datos, financiación, software, recursos.

Jenny Zárate Vargas: análisis formal, supervisión, revisión y edición, visualización.

Roberto Vladimir Coca Flores: metodología, validación.

Rosario Osorio Zamora: investigación, administración del proyecto.

REFERENCIAS

Agnello, D., Loisel, Q., An, Q., Balaskas, G., Chrifou, R., Dall, P., … Chastin, S. (2023). Establishing a health cascade–curated open-access database to consolidate knowledge about co-creation: Novel artificial intelligence–assisted methodology based on systematic reviews. *Journal of Medical Internet Research, 25*, Article e45059. https://doi.org/10.2196/45059

Araya-Crisóstomo, S. y Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 59*(2), 1–15. https://doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9

Alarcón, V. F., Leal Paredes, S. y Flores Pérez, J. (2021). Efecto de las estrategias de innovación en el éxito de las empresas: *Effect of innovation strategies on business success*. *Res Non Verba Revista Científica, 11*(2), 15–26. https://doi.org/10.21855/resnonverba.v11i2.533

Ávila, A. A., Rueda, C. V., Rueda, M. P. y Gómez, A. T. (2021). Puentes entre la universidad y el territorio: Herramientas al servicio de productores en transición agroecológica en el departamento Banda, Santiago del Estero. *+E: Revista de Extensión Universitaria, 15*(Jul-Dic), Article e0012. https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.jul-dic.e0012

Beljanski, M. y Bukvić, E. D. (2020). Comparative overview of the presence of intercultural education of teacher trainees in Serbia and Bosnia and Herzegovina. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(3), 1–16. https://doi.org/10.29333/ejecs/412

Calle-Díaz, D. M., Porras-Cruz, F. L. y Santamaría-Freire, E. J. (2024). Modelo de aceptación tecnológica y la difusión de contenidos en estudiantes universitarios. *MQRInvestigar, 8*(4), 5685–5705. https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.4.2024.5685-5705

Camacho, J., Cruzado, B. y Saravia, J. (2023). Tendencias de participación ciudadana en los últimos 5 años: Una revisión sistemática. *Revista de Climatología, 23*, 1734–1745. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1734-1745

Dorji, T., Rinchen, K., Morrison-Saunders, A., Blake, D., Banham, V. y Pelden, S. (2024). Understanding how Indigenous knowledge contributes to climate change adaptation and resilience: A systematic literature review. *Environmental Management, 74*(6), 1101–1123. https://doi.org/10.1007/s00267-024-02032-x

Fernández-Llamazares, Á., Garteizgogeascoa, M., Basu, N., Brondizio, E. S., Cabeza, M., Martínez-Alier, J., McElwee, P. y Reyes-García, V. (2024). Understanding how Indigenous knowledge contributes to climate change adaptation and resilience: A systematic literature review. *Environmental Management*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s00267-024-02032-x

Forero, L. D. C. (2021). Diseño e implementación de proyectos de aula transversales con lineamientos estatales, desde saberes ancestrales indígenas en Colombia. *MODULEMA: Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 5*, 112–129. https://doi.org/10.30827/modulema.v5i.22054

González, M., Sánchez, P. y López, R. (2020). La indagación netnográfica de dos comunidades virtuales de maternidad como espacios de significación. *Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC, 27*, 38–50. https://doi.org/10.38056/2020aiccxxvii206

Landry, M. y Furrer, O. (2023). Well-being co-creation in service ecosystems: A systematic literature review. *Journal of Services Marketing, 37*(7), 862–882. https://doi.org/10.1108/jsm-12-2022-0388

León-Díaz, Ó., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L. F. y Santos-Pastor, M. L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos Digital, 38*, 587–594. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671

Loayza-Aguilar, J., Blanco-Capia, L. E., Bernabé-Uño, A. y Ayala-Flores, G. (2020). Saberes locales sobre tecnologías y estrategias de producción agropecuaria para la resiliencia climática. *Journal of the Selva Andina Biosphere, 8*(1), 32–41. https://doi.org/10.36610/j.jsab.2020.080100032

Loyola Bustos, C. (2020). La participación educativa como una herramienta de mejora. *Foro Educacional, 34*, 35–51. https://doi.org/10.29344/07180772.34.2359

Loureiro, S. M. C., Romero, J. y Bilro, R. G. (2020). Stakeholder engagement in co-creation processes for innovation: A systematic literature review and case study. *Journal of Business Research, 119*, 388–409. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.038

Maldonado, J. y Godínez, L. (2020). Utilidad y facilidad de uso percibida: Desafíos tecnológicos en una modalidad b-learning. *Ie Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11*, 1–15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.938

Martínez-López, A., Cruz-León, A., Sangerman-Jarquín, D. M., Díaz Cárdenas, S., Cervantes Herrera, J. y Ramírez-Valverde, B. (2019). El estudio de los saberes agrícolas como alternativa para el desarrollo de las comunidades cafetaleras. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 10*(7), 1615–1626. https://doi.org/10.29312/remexca.v10i7.2113

Maua, J. O., Tsingalia, H. M., Cheboiwo, J. y Odee, D. W. (2023). Traditional ecological knowledge and its role in biodiversity conservation: A systematic review. *Frontiers in Environmental Science, 11*, Article 1164900. https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1164900

Mijares, M. E. y Blanco, N. C. (2022). Sistema integral en educación para el desarrollo sostenible: Una propuesta para instituciones de educación superior. *ARETÉ, 8*(15), 1–15. https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.9

Moreira, A. (2022). Metodologías participativas em terapia ocupacional de natureza sociocomunitária: Reflexões desde uma orientação crítica epistemológica. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO, 6*(4), 1439–1449. https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto49800

Núñez-Michuy, C. M., Veloz-Segura, V. T., Agualongo-Chela, L. M. y Bayas-Romero, E. L. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación para el desarrollo sostenible: Oportunidades y desafíos. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 8*(4), 96–108. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i4.2959

Patiño, H. M. C., Moreira, M. F. T., Briones, H. B. E. y Muñoz, W. L. C. (2021). Saberes ancestrales: Una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador. *Journal of Science and Research, 6*(3), 112–128. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/1205

Pearce, T., Maple, M., McKay, K., Shakeshaft, A. y Wayland, S. (2022). Co-creation of new knowledge: Good fortune or good management. *Research Involvement and Engagement, 8*(1), Article 65. https://doi.org/10.1186/s40900-022-00394-2

Pilé, E. y Chang, A. (2024). Identificando tendencias y desafíos en la educación agrícola basada en competencias: Una revisión de literatura 2019–2024. *Scientific Journal T&E, 1*(1), 126–155. https://doi.org/10.48204/3072-9653.5673

Podlevska, N., Krylova, V., Hereha, M., Halukha, L. y Panochko, M. (2024). Intercultural communication in Ukrainian higher education institutions. *Conhecimento & Diversidade, 16*(42), 247–269. https://doi.org/10.18316/rcd.v16i42.11683

Pupo, A. (2020). El sistema de innovación agropecuaria local en el municipio Jobabo (Cuba): Acciones para su fortalecimiento. *Terra: Revista de Desarrollo Local, 7*, 175–195. https://doi.org/10.7203/terra.7.18660

Reyes, M. (2021). ¿Es posible la planificación participativa en ordenamiento territorial? Elementos para el debate desde el caso de la provincia de Mendoza, Argentina. *Investigaciones Geográficas: Una Mirada desde el Sur, 62*, 14–28. https://doi.org/10.5354/0719-5370.2021.64594

Russo, C. y Pattinson, S. (2023). Integrating ecological knowledge into regenerative design: A rapid practice review. *Sustainability, 15*(17), Article 13271. https://doi.org/10.3390/su151713271

Saldaña, M. y Villegas, G. (2022). Innovaciones educativas en enseñanza técnica profesional: Aportes a las prácticas curriculares y evaluativas. *RLE: Revista de Liderazgo Educacional, 2*, 74–90. https://doi.org/10.29393/rle2-4iejb20004

Sándorová, Z. (2021). Developing intercultural competence at Slovak secondary schools. *Journal of Intercultural Communication, 21*(3), 1–13. https://doi.org/10.36923/jicc.v21i3.17

Sanipatin, Y. (2023). Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 869–880. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.869

Sinthumule, N. I. (2023). Traditional ecological knowledge and its role in biodiversity conservation: A systematic review. *Frontiers in Environmental Science, 11*, Article 1164900. https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1164900

Tamayo, M. (2020). Las ciencias y la innovación tecnológica: ¿Un papel sustantivo en la conducción del envejecimiento poblacional? *Sinergia Académica, 2*(2), 40–49. https://doi.org/10.51736/sa.v2i2.40

Toner, J., Desha, C., Reis, K., Hes, D. y Hayes, S. (2023). Integrating ecological knowledge into regenerative design: A rapid practice review. *Sustainability, 15*(17), Article 13271. https://doi.org/10.3390/su151713271

Trobo, M. (2023). Better to beg for forgiveness than to ask for permission: An analysis of participatory strategies in environmental conflicts in the eastern region of Uruguay. *Kult-Ur: Revista Interdisciplinaria sobre la Cultura de la Ciutat, 10*(20), 1–15. https://doi.org/10.6035/kult-ur.7482

Vázquez, S. D. L. (2023). Metodología para estudiar los espacios públicos digitales producidos por las instituciones. *Cuadernos.info, 54*, 45–66. https://doi.org/10.7764/cdi.54.52653

Multidisciplinary Journal Epistemology of the Sciences

Volume 2, Issue 2, 2025, April–June

DOI: https://doi.org/10.71112/fsaznb94

THE RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL IDENTITY AND ACCENT IN LEARNERS OF ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE

LA RELACIÓN ENTRE LA IDENTIDAD Y EL ACENTO EN LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Valeria Paola Toro Reina

Rebeca Naranjo Corría

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/fsaznb94

The relationship between cultural identity and accent in learners of English as foreign language

La relación entre la identidad y el acento en los estudiantes de inglés como lengua extranjera

Valeria Paola Toro Reina[1]
valeriaptr@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-2248-675X
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

Rebeca Naranjo Corría[2]
rebeca.naranjo@pucese.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-5825-3321
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

ABSTRACT

A Quanti-qualitative research was done at the Pontifical Catholic University of Ecuador in Esmeraldas to know the relationship between cultural identity and accent in learners of English as a foreign language with the students from the Foreign and National Language Pedagogy career, the methods used were analysis, synthesis and hermeneutics, and the techniques of survey, reading passages and interview. The investigation was carried out from September/2024 to March/2025. A survey was conducted among 20 students. It revealed that students' cultural identity has a big impact on students' performance when they learn a second language. Besides, reading passages were presented to students and revealed that they had problems concerning speech production due to their natural accent and way of talking. There exists a relationship between cultural identity and accent when speaking in English, so they need a good pronunciation and accent if they want to be understood.

Keywords: relationship; cultural identity; accent; English; foreign language learners

DOI: https://doi.org/10.71112/fsaznb94

RESUMEN

Se realizó una investigación cuanti-cualitativa en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas para conocer la relación entre la identidad cultural y el acento en los estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Carreara de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, los métodos utilizados fueron análisis y síntesis y la Hermenéutica y las técnicas de encuesta, lectura y entrevista. La investigación fue desde septiembre de 2024 a marzo de 2025.Se realizó una encuesta a 20 estudiantes, esta reveló que la identidad cultural tiene un gran impacto en el rendimiento de estudiantes cuando aprenden un segundo idioma. En las lecturas presentadas se reveló que estos tenían problemas en la producción del habla debido a su acento natural y forma de hablar. Existe una relación entre la identidad cultural y el acento en habla en inglés, por lo que necesitan una buena pronunciación, acento si quieren ser entendidos.

Palabras clave: relación; identidad cultura; acento; inglés; aprendices de inglés como lengua extranjera

Received: April 11, 2025 | Accepted: April 21, 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/fsaznb94

INTRODUCTION

The present investigation is about the cultural identity and how this influences the production of learners of English as foreign language. It is of utmost importance to know how the cultural identity that each person has influenced both positive and negative the production of English. “Identity is understood as that nucleus from which the self is formed. It is a fixed and coherent nucleus that together with reason allow the human being to interact with other individuals present in the environment” (Rodríguez, 2009).

Every human being has his/her own identity which differentiates them from different social groups. Moreover, this identity is represented by the accent and way of talking. From decades ago, the accent has a lot to say about people’s identity since it shows not only the place in which that person lives but also the conditions and the culture of that place.

It is very important to know the accent that people possess according to the place in which they operate. In many cases this can serve as a guide to understanding people because the same word can be pronounced differently depending on the person's accent. It is important to see how the accent we have can negatively or positively influence the production of the target language, in this case: English. By knowing this, teachers will be able to understand their students more and understand why they make certain mistakes when using the input language and how to help them overcome this situation.

In the globalized world in which we live it is mandatory to learn English as it is considered as the universal idiom, becoming in this way in one of the most spoken languages around the world. This is why people for every single part of the world decide to learn this language. However, we know that every single person has his/her own identity and way of talking, what makes everybody different. This is reflected at the moment of speaking in English since each person does so, being influenced in some way by the mother tongue.

This is what happens with university students because they do not speak a formal language but an informal one which affects in some ways not only the understanding but also the production of the target language.

It will be seen why this happens and how it can be controlled as people do not do it intentionally but as something natural. Besides, the relationship between identity and accent will be stated. Because of this, the main question of this investigation is the following one: What is the relationship between cultural identity and accent in learners of English as foreign language? The general objective was to analyse the relationship between cultural identity and accent in learners of English as foreign language. These were the specific objectives: to identify the cultural identity of University Students in Esmeraldas, to determine the students' accents when they learn English as a foreign language and to establish the relationship between cultural identity and accent.

What is identity?

"Identity" has been a term that has been talked about for a long time, even in debates. However, there are currently several definitions of it that vary depending on the author. Within the field of linguistics, we have the point of view of Ochs (1996), who says:

"Social identity encompasses participant roles, positions, relationships, reputations, and other dimensions of social personae, which are conventionally linked to epistemic and affective stances". (p.424).

Every single time when we use the language, we use it as individuals with social histories. This is represented by the place in which we live, our race, our religion beliefs, economic status and our gender. For instance, we might be female or a male, we might be Muslims, Christians, Buddhists, we might be of low economic status or of the middle class, all these aspects represent what we are and is represented in the way in which we communicate.

Globalization and Cultural Identity

In the 21st century or era of globalization, people become aware of many aspects, one of them is their own cultural identity since it gives a sense of belonging. Deng (2005), points that:

Cultural identity answers the questions of “Who am I?”, “Where are we going?” and “What do we Have?” Since people construct their identities through their cultures, they will defend them. The answer to all those questions defines who we are as human beings this brings awareness of our roots.

In terms of science, knowledge and economic development globalization has helped a lot worldwide. Nowadays there are a lot of scientific advances which will help us to live better and in a comfortable way. Besides, globalization has also helped a lot in the economic development since now if anyone wants to buy something he or she can do it at home through the internet, people can buy things from different parts of the world and the last but not the least is the knowledge, thanks to the internet people has access to a wide-range of information will undoubtedly is helpful for everyone.

What is culture?

Culture is a term which has been hard to define. Since long ago many people have tried to construct a clear definition. Apte (1994), writing in the ten-volume Encyclopedia of Language and Linguistics, summarized the problem as follows: “Despite a century of efforts to define culture adequately, there was in the early 1990s no agreement among anthropologists regarding its nature. There was a conflict regarding how to define “culture” in the correct way”.

However, there are several authors that try to define this term by his or her own, like the case of Matsumoto (1996), who defines “culture” as “the set of attitudes, values, beliefs, and behaviours shared by a group of people, but different for each individual, communicated from one generation to the next. Culture is the customs and habit that characterize a group of people”. (p.16)

Another definition of culture is the one created by Spencer-Oatey (2008), which has a similarity with the one exposed above. The authors define culture as follows:

> It is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member's behaviour and his/her interpretations of the 'meaning' of other people's behaviour.(p.3).

It is important to remember that our surrounding and the people that live around us has a direct influence on us and they are part of our culture. Therefore, our culture is determined by the group of people with whom we have contact in our daily lives.

Acculturation

Acculturation is the process of adapting to a new culture, according to Berry (2003):

It involves changes that take place when individuals from different cultural backgrounds come into extended, constant, direct contact with each other. The changes that may occur in this direct contact can be both at the individual level, such as individual's values, attitudes, beliefs, and identities as well as at the group level, such as social and cultural systems.

To adapt to a new culture sometimes people must change their way of talking as well as their perception regarding beliefs, holiday, food and even entertainment, in a way they must change a bit their manner of seeing the world. "Acculturation generally includes the psychological and social changes that a person experiences when s/he moves into a new and different cultural environment" (Cabassa, 2003)**.** When someone moves to a different environment, a different place, undoubtedly, he or she will have to change since people have different thoughts, religion beliefs, etc. according to the place in which they live.

Brown (1986), adds that there are several contexts involved in the second language (L2) and second culture:

One of the contexts is "learning a language within the culture of that second language". In this case, the acculturation level is strong. This makes the learners develop new skills for them

to establish in different settings. Learners must be able to live in a foreign environment as well as to learn the language which is required within that place to communicate effectively. (p.34).

Acculturation stress

Riverside Acculturation Stress Inventory (RASI) (Benet-Martínez & Karakitapoglu, 2003). According to the acculturation and ethnic minority literature Gil, Vega & DIMAS (1994); Mena (1987); Saldana (1994) state that:

Stress associated with the acculturation process is a multifaceted experience related to interpersonal, intellectual/professional, and structural pressures. The acculturation process encompasses more than simply adapting to a new culture. This is linked to many aspects of the person whether they are professional, intellectual or interpersonal, which leads to this process becoming stressful and, in some aspects, tedious.

The RASI was developed because none of the few existing acculturation stress measures systematically and evenly covered all the domains identified see (Benet-Martínez & Karakitapoglu, 2003), for detailed information about RASI's development and refinement. This included 15 items related to cultural challenges. They were divided in 5 domains: language skills (when someone is misunderstood because of his or her accent), work (when someone has to work harder than a non-immigrant), intercultural relations (disagreements between people for behaving "too ethnic"), discrimination (being mistreated due to ethnicity), and cultural/ethnic makeup of the community (living in an environment which is not diverse).

The relationship between native like a speech and identity

There is a theory that explains the relationship that exists between native-like speech and identity, and it is called CAT (Communication Accommodation Theory).

Considering Williams (1999), CAT was developed "to describe and explain aspects of the way people modify their communication according to situational, personal, or even interactional variables" (p. 152). "CAT has two main perspectives: speakers may adjust their speech either towards the speech of their interlocutors (convergence) or away from the speech

of their interlocutors (divergence)" (Jenkins, 2000). Within this theory, it is possible to see how speakers tend to change the way they speak according to the person, the place in which they are, between others. Besides, within this theory influence two important aspects: the convergence and the divergence. The first one has to with the accommodation the speaker does to be understood, changing in some cases their accent to be accepted by the people with whom he or she is speaking to.

In the second part, divergence, the speaker tries to diverge his/her speech from the interlocutors' speech in order to maintain his/her own in-group identity and stay loyal to his/her speech community (Gatbonton, Trofimovich, & Magid, 2005). This occurs when the speaker emphasizes his or her accent with the one or the ones he or she is speaking to, which sometimes can be a negative aspect.

Identity categories and educational change

From the position of Norton & Toohey (2004) **:**

While many investigations concerning second language identity try to focus on the multiple and intersecting dimensions of learner's identity, there is a growing body of research that seeks to investigate the ways in which particular relations of race, gender, class, and sexual orientation may have an impact on the language learning process.

Many researches do not see these issues as variables but as sets of relationships that are socially and historically constructed.

Regarding sexual orientation Nelson (2004), explores the extent to which this might be an important identity category in the second language classroom: "It is the responsibility of the teacher to create a learning environment in which all the students feel secure. Especially those students who might be of the LGBT (lesbian, gay, bisexual, transgender) Community since they constitute a vulnerable minority".

It is important to understand the point that everybody: males, females, disabled and minorities can learn, maybe in a different way and pace but they are capable to improve and acquire knowledge.

Bi-cultural identity integration

In the study by Benet-Martínez & Haritatos (2005), we can find the following fact:

Being bicultural makes me feel special and confused. Special because it adds to my identity: I enjoy my Indian culture, I feel that it is rich in tradition, morality, and beauty; confused because I have been in many situations where I feel being both cultures isn't an option. My cultures have very different views on things like dating and marriage. I feel like you must choose one or the other.

—19-year-old second-generation Indian American

In the example exposed above it is shown clearly a case of bi-cultural integration. Bi-cultural integration is also known as biculturalism and it is a condition in which a person internalizes two different cultures, it can occur whether in the same country or when a person moves to live to another country totally different from his or her own. In some cases, individuals have conflicts in mixing or combing these two different cultures because in one something can be in one way and in the other in another way. Sometimes it becomes a challenge for them.

What is accent?

Becker (1995) states that "An accent is the part of a person's language that serves to identify the speaker's regional origin or national/ethnic identity no matter what language the person is speaking" (p. 37). The accent is a way of speaking that differentiates a person from different regions. Accent, as one of the most effective indicators of identity Seidlhofer (2001); Sifakis & Sougari (2005), not only influences communicative fluency but also has a role in judgments of social belonging and identity (Moyer, 2007). Accent defines peoples' identity, and this is important since according to this people can treat you whether in a good or a not so good

way. Within the teaching-learning process, accent has a lot to do when learning a second language because this is noted at the moment of producing that language. Hinkel (2006) suggests that “teaching needs to address the issues of clarity (such as the articulation of specific sounds), word stress and prosody, and the length and the timing of pauses”. It is fundamental for teachers to teach their students how to articulate the words taking the adequate timing at the moment to speak. Moreover, Otlowski (1998) suggests that for the success of a students’ pronunciation of a foreign language, the teacher and student need to work collaboratively during the language learning process. It is good to highlight that this is not only responsibility of the teacher but of the students too, both parts must work together to achieve that goal.

What is the foreign accent?

A foreign accent is considered today as a natural phenomenon suffered by those who speak more than one language. According to Cantero (1994), the local or foreign accent is not only due to a particular or "incorrect" pronunciation but to a characteristic intonation integration of the whole phonic matter, whether or not it is pronounced correctly. Sounds are grouped into phonic blocks, and not all are of equal importance. For this reason, despite the fact that LE learners can pronounce each of the sounds correctly, they normally retain a foreign accent, by organizing the phonic speech according to their own mother tongue (Cantero, 2003).

For this reason, people who acquire a second language after childhood show certain pronunciation patterns which may vary depending on the age at which l2 began to be learned, the experience, among other factors that vary from person to person. Something that should always be kept in mind is that the foreign accent is something that cannot be hidden, so it has its advantages and disadvantages.

In this way**,** Flege (1988) and Cortés (2002), point out that “the foreign accent can have several consequences for the speaker”. On the one hand, it can be an advantage since it informs the announcer that he/she is facing a non-native, making him/her more tolerant and adapting

his/her oral production. On the other hand, it can influence in a negative way, causing the message to be misunderstood due to the accent.

Non-native speakers pronunciation errors in spoken and read English

One of the methods teachers apply to diagnose their non-native speakers' students is to ask them to read passages which include a variety of pronunciation targets.

Oral reading is commonly, though not invariably, used as a technique in published textbooks Dauer (1993);Grant (2001); Smith, Meyers & Burkhalter (1992) to diagnose pronunciation accuracy, and a host of reading passages have been constructed to efficiently provide full coverage of many phonological targets at the same time. For example, Prator & Robinett (1985):

Offer a diagnostic passage of 166 words that is designed to provide coverage of six areas related to stress and rhythm, seven related to intonation, four related to vowels, eight for consonants, and four for combinations of vowels and consonants (such as the pronunciation of allomorphs for the -s and -ed endings), as well as a section for general comments.

These types of reading passages have many benefits. Through these, vowels and consonant sounds can be controlled. Besides, intonation in questions, the intonation of lists, and the rhythm in sentences, between others can be diagnosed, too.

However, reading aloud is not an actual speech. It includes spoken performance abilities that have no clear parallel in spontaneous spoken language. Reading aloud uses a dual-route processing architecture (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993) in producing phonological form, in which lexical knowledge may be more important when orthographic regularities are not strong (Rosson, 1985). Second, reading aloud is affected by knowledge of English spelling and its relationship to the phonological form of words (Glushko, 1979). When reading aloud students commit some mistakes since there are words, they did not know so they do not know how to pronounce them. Another important point is that people do not often "Read". So, this becomes a weak point for them and when they do it, they do not read aloud unless they are reading a book

to their children, they are elementary teachers, they teach literature, they are actors, etc. To overcome these errors, it is important to read, watch movies and listen to songs in English, in this way the ear gets used and listening skill gets developed.

Common underlying proficiency

This theory is based on Cummis (2000)**,** which is centered on cognitive competence:

Where the primary language (L1) provides a base for competency in the second language (L2). This theory explains the relationship that exists between (L1) and (L2) as well as the interaction they have. Furthermore, he said that once skills, content and linguistic content are learned in (L1), this will help when learning the (L2). This also has an influence upside down since what is learned in (L2) is automatically transmitted into (L1).

In the process of learning one language a child acquires a set of skills and explicit metalinguistic knowledge what can be beneficial when learning another language. This theory provides the basis for the development of both languages: (L1) and (L2). As Cummis (2000) states "conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible". If a child already understands the concepts of the terms in his or her mother tongue, he or she just needs to acquire the label for these terms in English.

Language acquisition

Ortega (2003) claims that SLA is the "scholarly field of inquiry that investigates the human capacity to learn languages other than the first, during late childhood, adolescence, or adulthood, and once the first language or languages have been acquired"(p. 1-2).

It is the scientific discipline of applied linguistics which has to do with the mental processes and human capacity to learn another language apart from the mother tongue. It is important to highlight that the language that the learner already knows can have a significant influence on the second language they want to acquire. Learners become more advanced the longer they use the language and the more time they spend on it.

The role of first language in second language acquisition

In this part, it will be shown in what way the mother tongue of any individual affects in the second language acquisition, how this happens, and how can we deal with it. “Subsequent empirical studies of errors made by second language students led to the discovery, however, that many errors are not traceable to the structure of the first language, but are common to second language performers of different linguistic backgrounds” (Richards, 1971); (Buteau, 1970).

One of the first causes of the bad second language performance is word order since it varies depending on the language and can cause misunderstanding in people. Another aspect is that in some cases the environment does not help. People learn better when are immersed in an environment in which the second language is exposed. If you are learning a language and you do not have anyone to practice to apart from your teacher, it is going to be difficult for you to perform it correctly.

Language and culture

Both language and culture are important terms especially within the linguistic field. For that reason, before talking about them as a whole it is important to define each one in isolation. Concerning language, Saussure (1974), believes that “language is a system of signs. For him, a sign consists of a signifier (the sound- image or the written shape) and a signified (a concept), in the manner that, they both are inseparably linked with each other”. In other words, both the sound-image and the concept need to be together, they cannot be separated.

Moving to the definition of culture, Roohul (1989), believes that “Culture has multifarious meanings. Culture meant farming” (p.15) which means that culture is everywhere, it is used not only in linguistics but also in several fields since it is said that is culture what differentiate human beings from animals.

From the aforementioned definitions it can be concluded that in cooperation, language and culture have a deep relationship since language is the emblematic representation of a

nation or community thus being in that way the language the emblematic representation of a culture and confirming the fact that language has a direct effect on culture.

Speaking skill as a second language

"Spoken English is the most important among the four language skills in an increasingly globalised world today" (Manan & Shamsudin, 2012). The principal function of the speaking skill is to enable speakers to develop communicative competences for them to use the language in real life. However, it is important to mention that there are three more important skills within the teaching of English: listening, reading, and writing.

"One of the advantages of spoken language is that the process of thinking as you speak allows you to manifest a certain number of performance hesitations, pauses, backtracking and corrections" (Brown, 2001). This implies that learners are capable to correct some of their mistakes when talking, and not only that, this also helps the speakers to take a pause and think a little bit before talking to avoid misunderstandings.

As a disadvantage when developing this skill, Ting, Mahadhir & Chang (2011), denoted that "in a non-native English-speaking environment, it is difficult for non-native speakers of the target language to be able to speak as accurately and fluently as native speakers". Not being immersed in an environment in which English is used, apart from the classroom, makes the ability to speak really complex and difficult to develop.

Antecedents

In the University of Kebangsaan Malaysia, a paper related to the interconnectedness of language and culture, and how language and culture impact upon one's identity was done by (Kim, 2003). During this research, an overview of some social theorists and educationists was taken into consideration to support the main aim of the investigation, which was "Exploring the Relationship between Language, Culture, and Identity". Also, the interplay of language and culture and its impact on social and cultural identity was highlighted all this within the field of

Second Language Acquisition to demonstrate how this influence people's production of the target language.

Regarding the impact of culture on English language learning, a research was done at Aligarah Muslim University in India by (Mohammed, 2019).This paper intended to demonstrate the influence of culture on English language learning in the Arabic World. This paper also aimed at answering the following questions: - What is the effect of the Arabic culture when learning English and what are the difficulties these students face when learning said language due to the differences in culture? Through this investigation, it was possible to see the influence of the Arabic culture on learning English especially in the development of the four skills (listening, speaking, reading, and writing). Moreover, it demonstrated the impact of language on people's culture.

In the University of Bilken at Turkey, a research related to the relationship between cultural identity and accent was carried out by (Aydemir, 2013). This investigation was focused on the perceptions of 20 native speakers of English, who have been living in Turkey for a long period of time, and their Turkish accent in terms of nativelikeness. For this, a cultural identity questionnaire was administered to the participants. Besides, their reading aloud of a few Turkish passages was recorded and some interviews were conducted with four of the participants. At the end of the investigation was possible to see that there is a relationship between cultural identity and accent, in the sense that the more the participants identified themselves as Turkish the more 'native-like' their accent score was. The findings further indicated that the participants tended to prioritize comprehensibility over the presentation of speech. At the pedagogical level, this is a reminder that during their practices, second language teachers need to be aware of the language learners' goals to avoid mismatches.

With regards to the bicultural identity; specifically: (1) unpack the construct of Bicultural Identity Integration (BII), (2) identify the personality and acculturation predictors of BII. Differences in BII, acculturation stress, and bicultural competence were measured with new

instruments developed for the purposes, Benet-Martínez & Haritatos (2005), carried out an investigation at the University of Michigan under the title: “Bicultural Identity Integration: Components and Psychosocial Antecedents”. Using as a sample a group of Chinese American biculturals, researchers concluded that variations in BII do not define a uniform phenomenon, as commonly implied in the literature, but instead encompass two separate independent constructs: perceptions of distance and perceptions of conflict between one’s two cultural identities or orientations. Besides, results also indicated that cultural conflict and cultural distance have a distinct personality, acculturation, and sociodemographic antecedents.

An investigation was carried out in California under the title “Bicultural Identity and Language Attitudes: Perspective of Four Latina Teachers” by (Weisman, 2001).
This work aimed to address issues of bicultural development and linguistic attitudes within a context of existing societal power relations. Interviews were carried out with four Latina teachers in order to examine the relationship among their bicultural identities and their attitudes toward English and Spanish in doing so it was demonstrated that it is important to incorporate issues concerning bicultural development and language domination into the professional development especially of bilingual teachers.

Pretelt (2016) published a research study about “Cultural Identity in Bilingual Schools”. The present study sought to analyse if the systematic teaching of a foreign language in a bilingual school at Barranquilla, Colombia constituted a risk factor for the mainstream cultural identity. The main purpose of the study was to determine to what degree learners used foreign cultural markers and to characterize how school community perceived the status of a foreign culture. The data was collected from a group of fifth-grade students what showed that learners have not adopted a foreign cultural identity, and that mainstream culture prevails in the school ground.

METHODOLOGY

The current investigation took place at the Pontifical Catholic University of Ecuador in Esmeralda's city with the students of the career of Foreign and National Language Pedagogy. The present investigation was a qualitative-quantitative one. It was formed by 20 students in total. Furthermore, the methods of this investigation were: analysis, synthesis, and hermeneutics. The first one was used to analyse the bibliography and the development of students during the production of the English language meanwhile the second was used to synthesize the theories that support this research, and the last one was used to interpret the information collected in the theoretical framework. Also, some techniques were applied to gather information such as survey, interview, and reading passages.

Survey: It was applied to the students of the career of foreign and national language pedagogy at Pucese. For this a questionnaire was used. The different questions about cultural identity were carried out to identify students' cultural identity.

Reading Passages: this technique was used to explore the situation with the students and to identify the common mistakes they committed when reading and speaking in English, being influenced by their mother tongue in this case (Spanish).

Interview: An interview was applied for the students in which they were asked some questions in English to analyse how the development, production, and performance of their English were as well as to analyse the relationship between cultural identity and accent.

To apply the techniques some instruments were used:

- For the survey, a questionnaire was used to identify the different aspects of one's cultural identity.
- For the reading passages, some passages were used for the teacher to identify the common mistakes students committed when reading and speaking in English.

- For the interview, a question bank was done to analyse the accent, pronunciation, and intonation of the English language in students.

It is important to mention that the hypothesis of the current research was the following one: The more English teachers know why cultural identity influences their student's performance and production of the English language the easier is going to be for them to understand and help them overcome those barriers.

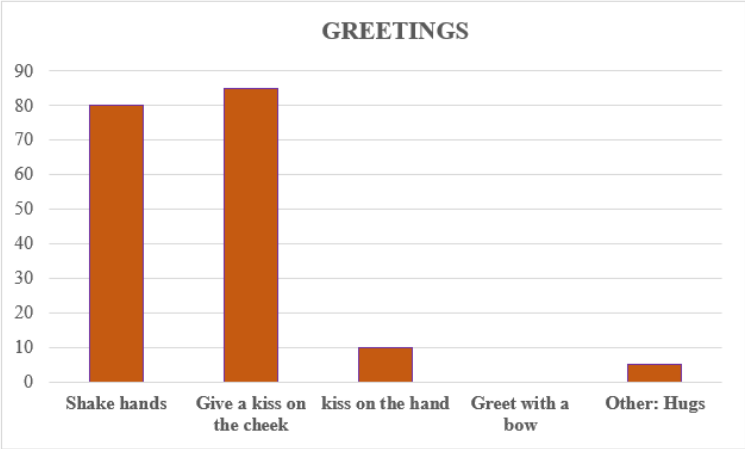
Finally, the information obtained from the application of the different techniques was tabulated manually.

RESULTS

Survey

Figure 1

What is normal to you in greeting someone.

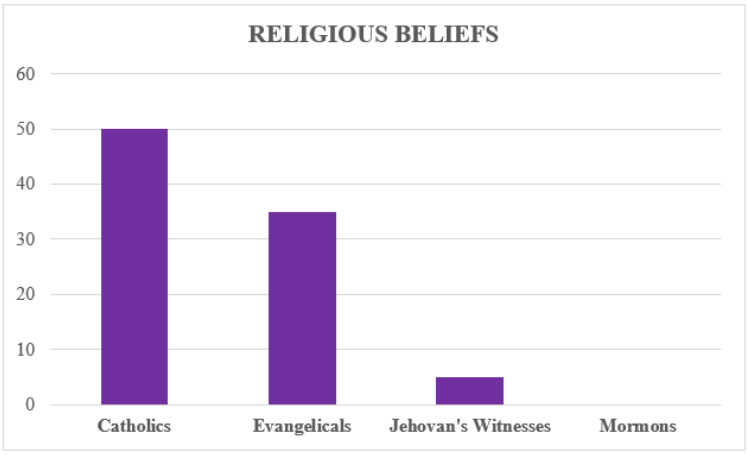


Source: How students normally greet people.

The results show that in the students' culture for people it is normal to give a kiss on the cheek as well as shake hands when greeting. On the other hand, 10% of the students say people kiss on the hand while just 5% of the students affirm that people hug each other what demonstrates that in students' culture people are happy and friendly.

Figure 2

What religious beliefs do you have?

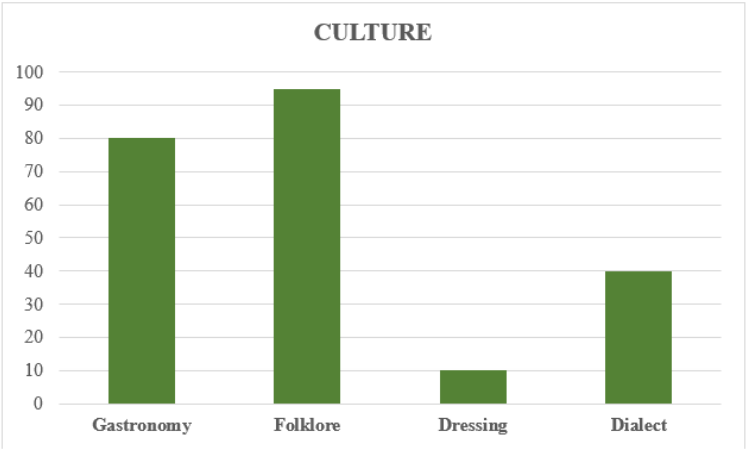


Source: Students' religious beliefs

As can be seen in figure 2, 50% of the students expressed they were Catholics, while 35% said they were Evangelicals and just the 5% mentioned they were Jehovah's Witnesses. This demonstrates that in students' culture there exist a religious freedom that shows that everyone can choose in what they want to believe, and everyone must respect that decision without discrimination.

Figure 3

What do you consider to be the most important trait of your culture?



Source: Most important cultural aspects

Concerning this question, as can be seen in figure 3, it is remarkable that most of the students (95%) revealed the folklore as the most important trait of their culture followed by the gastronomy with an 80%. Besides, 40% of the students said the dialect also plays a fundamental role in the culture trait and the last but not the least is the dressing that corresponds to 10%.

Reading passages

The reading passages purpose was to determine the students' accent when they learn English as a foreign language, and it had two different passages: one about an opera and other about dolphins. The results of the reading passages revealed that students accent influence a lot in the production of the target language in this case (English). It was possible to see that students did not feel comfortable when talking, sounding in many cases as robots what made them sound unnatural.

Regarding the practice of language, it was possible to see that students lack of practice because of their wrong pronunciation in certain words. For instance: society, primary, singer, ill, among others.

Another difficulty, students faced when recording the audios was in their speech production. They did not speak with intonation. They did not respect the punctuation marks. They omitted some letters at the end of the words as in Spanish.

Therefore, due to both: students' lack of practice as well as students' accent. They had some problems in pronunciation. Being these the following ones:

1. Problems with the words in past. For example: presented, imagined, conveyed. It was difficult for the students to pronounce these words since they are not used to put the emphasis at the end of the words.
2. In addition to this, students showed problems with the vowels sounds especially when the sound was at the beginning of the word as in the case of Europe, easily, etc.

3. And the last but not the least was the pronunciation of the sound /th/. Ninety-six percent (96%) of the students had this problem, they could not pronounce in the correct way words such as: through, theatre or both.

Interview

The interview included 7 questions about the importance of pronunciation/accent when speaking a foreign language and how to overcome this problem. Students think that the pronunciation and accent are of utmost importance because they facilitate the understanding of what people want to communicate and without a good use of them, people could not understand each other.

Thanks to this interview it was possible to see how the cultural identity influence in people's accent as well as in the development of the target language in this case English. This instrument let me know the main problems students commit due to their cultural identity and hence their accent.

Students accentuate the words in a bad manner. This occurs because in Spanish we read the words as they are written what obviously does not happen in English. Moreover, students have problems with the plural of the nouns since in Spanish to make the plural you must add and "s" to the word but in English there exist some rules with the plural forms like: man-men, person-people, child-children what results really difficult for non-native speakers.

Another problem students have is in the word order, especially in the case of the adjectives since in Spanish we say first the noun and then the adjective but in English is the contrary. On the other hand, due to the accent the students have, they do not make a good intonation when speaking English.

Another characteristic of these students is that they speak too fast and, in doing so they do not pronounce well the syllables of the words causing the omission of certain consonants as the "-s" at the end of the words. Additionally, students lack vocabulary, which is shown by their lack of confidence in answering questions.

This interview shows the difficulties students face with some sounds in English such as: /th/, /sh/, /s/, as well as in the sound /ed/ of the verbs in past.To overcome the problems, students practice a lot, record themselves talking, listen to songs, watch movies in English, talk with native people, use platforms, and try to imitate the native accent. However, it is important to bear in mind that our accent will always demonstrate who we are and that is not so bad because it represents us somehow.

DISCUSSION

The results obtained coincided with the ones found by Kim (2003), in relation to how the second language acquisition influence in people's production of the target language since within the present investigation it was possible to see how the mother tongue or first language impact in the production of the second one, taking into account also the cultural identity the person has.

Even though people cannot get rid of the cultural identity because it is something that represents them in a way, they can practice and be exposed to the second language in this way they will do a better performance of the target language which in this case is English.

Mohammed (2019) also argue that culture has a big impact on English language learning. He stated the difficulties his students had when learning English especially in the four skills (listening, speaking, reading and writing) what it is very similar to what I found in my investigation because I realized that due to student's cultural identity and accent students had problems not only when speaking and reading but also when listening and writing in English.

The results obtained coincided with those found by Aydemir (2013). There is a relationship between cultural identity and accent. This author applied the same techniques as me: passages, questionnaires, and interview. Similarly, in my research, I discovered that both cultural identity and accent positively or negatively influence the production of the target language. Therefore, it is essential that, at the pedagogical level, teachers are aware of this problem faced by students and help them improve and avoid mismatches.

Although the current study does not speak in depth about bicultural identity, it was important to consider the research of Benet-Martínez & Haritatos (2005) since thanks to this, it was possible to know what bicultural identity was. Furthermore, through this research, it was possible to see what it is like to know two different languages and have different cultural identities at the same time and to know that cultural conflict and cultural distance have a different personality, acculturation, and sociodemographic background.

Also, in the same line, the investigation about “Bicultural Identity and Language Attitudes: Perspective of Four Latina Teachers” by (Weisman, 2001), in which it is explained the relationship among bicultural identity and teachers’ attitudes toward English and Spanish was of utmost importance for the current investigation since it showed that there is important that bilingual teachers incorporate bicultural issues and language domain into their professional lives to improve as teachers.

Furthermore, this research contains a couple of similarities with Pretelt's (2016) study on "Cultural identity in bilingual schools" in which the author wanted to determine how cultural identity influences second language learners and to what degree they use foreign cultural markers to see how the school community perceives the state of a foreign culture. Like my research, here it was possible to see that, despite the students' exposure to the language, they maintain their cultural identity, since it is what represents them and is an important feature of their background.

CONCLUSIONS

Students’ cultural identity has a big impact on students’ performance when they learn a second language. This occurs because students have their own accent, they have acquired due to the culture. Therefore, they acquire an accent with notably affects in a way their speaking skills when talking in English since they tend to commit the same mistakes, they do in their mother tongue.

In relation to the student's accent, it was significant to know they had problems concerning speech production. Due to their natural accent and way of talking they lacked intonation and practice. They showed some pronunciation problems which are the following ones: pronunciation of the words in the past tense, problems with the sound /th/ and with the words that started with vowel sounds like Europe, easily between others.

There exists a relationship between cultural identity and accent when speaking in English. Students need to have good pronunciation and accent if they want to be understood. However, sometimes the accent plays a fundamental role when talking in English this was demonstrated in this research since students had problems with: the accentuation of the words, plural nouns, word order, among others. To overcome all these difficulties, it is important for them to practice and practice a lot every single day.

Conflict of Interest Statement

I declare that I have no conflict of interest related to this research.

Author Contribution Statement

Valeria Paola Toro Reina: Methodology, Conceptualization, Data Curation, Funding Acquisition, Software, Resources.

Rebeca Naranjo Corría: Formal Analysis, Supervision, Review and Editing, Visualization.

Artificial Intelligence Use Statement

The authors did not use Artificial Intelligence in any part of the manuscript.

REFERENCES

Apte, M. (1994). Language in sociocultural context. In Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 4, pp. 2000-2010). Oxford: Pergamon Press.

Aspen Technology. (2025, Febrero Lunes). *knowledge center.* Retrieved from Pyrolysis of High-Density Polyethylene: https://knowledgecenter.aspentech.com/item/kb/kA04P0000008NhtSAE?idx=7&AT_EPReference=Aspen%20Plus&AT_EVReference=14

Aydemir, A. (2013). The relationship between cultural identity and accent.

Becker, C. (1995). The etiology of foreign accent. *Towards a phonological component of identity (Doctoral dissertation)*. Southern Illinois University of Carbondale.

Benet-Martínez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural Identity Integration (BII): Components and Psychological Antecedents. *Journal of personalities*, 1015-1050.

Benet-Martínez, V., & Karakitapoglu, Z. (2003). The interplay of cultural values and personality in predicting life satisfaction: A Comparison between Asian Americans and European Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34(1)*, 38-60.

Berry, J. (2003). Conceptual Approaches to acculturation. In O. Chun (Ed.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (pp. 17-37). Washington: American Psychological Association.

Brown, D. (1986). Learning a second culture. In Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching.* (pp. 33-48). Cambridge University Press.

Brown, D. (2001). Teaching by principles. In *An Interactive approach to language pedagogy.* New York: AW Longman.

Buteau, M. (1970). Students' errors and the learning of French as a second language a pilot study. *8(2)*, 133-146.

Cabassa, L. (2003). Measuring acculturation: Where we are and where we need to go. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 127-146.

Cantero, F. (1994). Serena, F. J. C. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. In Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE. 247-256.

Cantero, F. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. In *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 545-572). Madrid: Prentice,Hall.

Coltheart, M., Curtis, Atkins, & Haller. (1993). *Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches* (Vol. 100(4)).

Cortés, M. (2002). Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación. Madrid: Edinumen.

Cummis, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.

Dauer. (1993). *Accurate English: A complete course in pronunciation.* 770.

Deng, N. (2005). On the National Literature's Tactics in the Globalization's Language Environment. *Journal of Human Institute of Humanities*, 39-41.

Flege, J. (1988). The production and perception of foreign language speech sounds. In Winitz (Ed.), *Human Communication and its Disorders* (pp. 224-401).

Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Magid, M. (2005). *Learner's ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistics investigation* (Vol. 39(3)). TESOL Quarterly.

Gil, A., Vega, W., & DIMAS, J. (1994). Acculturative stress and personal adjustment among Hispanic adolescent boys. *Journal of community psychology, 22(1)*, 43-54.

Glushko, R. (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of experimental psychology*, 674.

Grant, L. (2001). *Well said.* Boston: Heinle & Heinle.

Hinkel, E. (2006). *Current Perspectives on teaching the four skills* (Vol. 40(1)). TESOL Quarterly.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International language.* Oxford University Press.

Kim, L. (2003). Multiple identities in a multicultural world: A Malaysian perspective. *Journal of Language, identity and Education*, 137-58.

Manan, A., & Shamsudin, S. (2012). *Comparing form four Malay and Chinese students' spoken english.* The English Teacher.

Matsumoto, D. (1996). *Culture and psychology.* Pacific Grove: Brooks/Cole.

Mena, F., & Maldonado, M. (1987). Acculturative stress and specific coping strategies among immigrant and later generation college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 207-225.

Mohammed, A. (2019). *The impact of culture on English language learning in Arab world.*

Moyer. (2007). Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 502-518.

Nelson. (2004). *Beyond straight grammar: using lesbian/gay themes to explore cultural meanings.* (N. &. Pavlenko, Ed.)

Norton, B., & Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning. Ernst Klett Sprachen.

Ochs, E. (1996). Linguistic Resources for Socializing Humanity. In I. J. S.Levinson, *Rethinking Relativity* (pp. 407-437). Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega, L. (2003). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/ multilingual turn. In *Language Learning* (pp. 1-24).

Otlowski, M. (1998). Pronunciation: What are the expectations. *The internet TESL journal*, 115-129.

Prator, C., & Robinett, B. (1985). *Manual of American English pronunciation.* Univ of California Press.

Pretelt. (2016). Cultural identity in bilingual school. *Zona Próxima, 24*, 13-27.

Richards. (1971). Error analysis and second language strategies. In *English Language Teaching* (pp. 115-135).

Rodríguez, A. (2009, Abril 2). *Gestiopolis*. Retrieved from https://www.gestiopolis.com/que-es-la-identidad/

Roohul, A. (1989). *Outline of Culture.* Atar Press.

Rosson, M. (1985). The interaction of pronunciation rules and lexical representations in reading aloud. In *Memory and Cognition* (pp. 90-99).

Saldana, D. (1994). Acculturative stress: Minority status and distress. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 116-128.

Saussure, F. (1974). *Course in General Linguistics.* Boston, New Work: Philosophical.

Seidlhofer. (2001). Pronunciation. In C. a. Nunan (Ed.), *The Cambridge guide teaching English to speakers of other languages* (pp. 56-65). Cambridge: CUP.

Sifakis, N., & Sougari, A. (2005). *Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs* (Vol. 39(3)). Tesol Quarterly.

Smith, J., Meyers, C., & Burkhalter, A. (1992). *Communicate: Strategies for international teaching assistants.* Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Spencer-Oatey, H. (2008). Cuturally Speaking. In *Culture,Communication and Politeness Theory* (Second ed.). Bloomsury Publishing.

Ting, Mahadhir, M., & Chang. (2011). *Fluency in spoken English and use of English by university students.*

Weisman, E. (2001). *Bicultural identity and language attitudes: Perspective of four Latina teachers* (Vol. 36(2)). Urban Education.

Williams, A. (1999). Communication Accommodation theory and miscommunication: Issues of awareness and communication dilemmas. *International Journal of Applied Linguistics*, 151-165.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/s40y3j18

LA DICOTOMÍA DE LO URBANO/RURAL VISTA DESDE LA FILOSOFÍA DEL LÍMITE. APUNTES CONCEPTUALES

THE URBAN/RURAL DICHOTOMY VIEWED FROM THE PHILOSOPHY OF THE LIMIT. CONCEPTUAL NOTES

Dante Eleazar Peña Saucedo

México

DOI: https://doi.org/10.71112/s40y3j18

La dicotomía de lo urbano/rural vista desde la filosofía del límite. Apuntes conceptuales

The urban/rural dichotomy viewed from the philosophy of the limit. Conceptual notes

Dante Eleazar Peña Saucedo

Dante.pena7754@alumnos.udg.mx

https://orcid.org/0009-0004-3317-0898

Universidad de Guadalajara

México

RESUMEN

La globalización ha modificado las formas tradicionales de entender el territorio, por lo que la separación de las dualidades se ha vuelto insuficientes para describirlo, y, sobre todo, para actuar sobre él. El objetivo de este texto es hacer una reflexión sobre la forma en la que describimos el territorio entre lo urbano y lo rural. Se hace un análisis crítico sobre el concepto, y cómo a través de la filosofía del límite de Eugenio Trías aparece lo urbano/rural no como elemento de simplificación. Puesto que, conservan las complejidades de cada concepto y se integran a través de la diagonal. Sino como la deconstrucción de los significados que separan, mostrando que a su vez se integran.

Palabras clave: urbano, rural, límite, interacciones, conceptualización

DOI: https://doi.org/10.71112/s40y3j18

ABSTRACT

Globalization has change traditional ways of understanding territory, so the separation of dualities has become insufficiente to describe it, and, above all, to act upon it. The objetive of this text is to reflect on the way we describe the territory between urban an rural space. A critical analysisi is made of the concept, an how through Eugenio Trías´s Philosophy of the limit, the urban/rural appears not as an element of simplication, sines, the preserve the complexities of each concept an are integrated across the diagonal. But as the construction of the meanings that separate, showing that they in turn integrate.

Keywords: urban; rural; limit, interactions; concepts

Recibido: 8 de abril 2025 | Aceptado: 23 de abril 2025

INTRODUCCIÓN

Para tratar de entender el territorio y visualizar sus diferencias, ha sido necesario separarlo en partes. Empero plantea Appadurai que «El mundo en el que vivimos hoy, en el cual la modernidad esta decididamente desbordada, con irregular conciencia de sí y es vivida en forma de pareja- supone, por supuesto, un quiebre general con todo tipo de pasado. El quiebre que identifica y narra la teoría de la modernización» (Appadurai, 2001, pág. 6)

En el mismo texto, Appadurai (2001) planteo una hipótesis sobre las consecuencias de la modernidad y como estas modificarían las relaciones sociales a partir de los movimientos migratorios y los medios masivos de comunicación, en el que las relaciones sociales que van surgiendo modifican las visiones tradicionales del territorio, él comienza con lo trasnacional y lo local, partiendo de la idea de que el Estado nación se ha modificado. Por lo que en otro gradiente la conceptualización entre lo urbano y lo rural, también lo ha hecho.

DOI: https://doi.org/10.71112/s40y3j18

Teorías como el pensamiento complejo que propone Edgar Morin (1998), y la del propio Appadurai sobre la modernidad, han influido en la forma en la que conceptualizamos los espacios territoriales. Porque la globalización ha desafiado la separación entre lo urbano y lo rural, ha visualizado entre ellos, elementos de interacción más que de separación. Por lo que cabría preguntarse si la separación sigue siendo viable en la conceptualización y actuación sobre el territorio.

Y es que la expansión urbana ha ejercido una fuerte presión en el espacio rural, lo cual ha modificado su estructura misma. Como plantea Jalomo y Nápoles (2019), la agricultura había sido la actividad principal, pero ahora se le han agregado, por ejemplo, complejos de turismo rural o proyectos habitacionales del tipo *campestre* con el adjetivo sustentable. Todo ello en la búsqueda de la modernización de lo rural como una estrategia para el desarrollo (Jalomo Aguirre & Nápoles Franco, 2019, pág. 82).

Al hablar de lo rural; se pueden asociar a espacios libres, o abiertos; a la agricultura; a una menor densidad; de una sociedad comunitaria. Y de lo urbano; a una mayor densidad; espacios dedicados a la economía secundaria y terciaria y; a una vocación hacia la propiedad individual. Históricamente esta dualidad ha definido a las áreas urbanas como representación del progreso y a las rurales, parte del subdesarrollo. Y tenemos la impresión de que una es mejor que la otra, pero como plantea Haesbaert (2013, pág. 179) ello se debe a que disociamos las dimensiones simbólicas y materiales del territorio.

Estas características diferentes surgen de su estudio por separado, en la comparativa de uno y de otro, incluso, desde el punto de vista del desarrollo, se puede plantear que uno se ha desarrollado más que el otro. Por lo que es innegable, que el espacio rural conlleva una relación directa con el desarrollo. Porque cada espacio aporta algo para la sobrevivencia del hombre y la sociedad. Existe un proceso de interdependencia entre estas zonas, puesto que

suceden diferentes flujos de ida y vuelta entre ellos; flujos económicos, sociales y ambientales. (Rocha & Araujo, 2023).

Incluso en esta visión, uno de los elementos de organización del espacio, la planificación, ha sido muy tajante en la separación de ambos espacios, se han hecho planes y ordenamientos por separado. «Como si las interacciones entre ambos no fuera precisamente uno de los problemas de los que el ordenamiento tiene que hacerse cargo; (…)» (Azuela de la Cueva, 2013, pág. 67). Se denota un binomio que intenta la separación más que la integración.

Desde la concepción y conceptualización y desde el punto de vista espacial y del desarrollo, los conceptos de lo urbano y lo rural, se han examinado, históricamente, por separado, como entidades contrastantes en las dinámicas espaciales que genera la compleja relación de la sociedad con su entorno. Pero hoy se ha ido demostrado que tienen dinámicas complementarias. Que interaccionan entre sí. Por lo que, es complicado seguir con las ideas tradicionales en la conceptualización de dichos espacios.

La globalización y las redes mundiales han ido modificando la forma en la que entendemos, comprendemos y, por tanto, actuamos sobre el territorio. Plantea Bauman (Bauman Z. , 2022, págs. 11-12), que los sólidos se han disuelto que estamos en la época de la modernidad liquida. La cual se pude tomar como la época del «ensanchamiento de horizontes», unos horizontes de interdependencia y de comparabilidad al mismo tiempo (Bauman Z. , 2017, pág. 100).

Dice Haesbaert; «Nos quedan, pues, dos posibilidades: admitir varios tipos de territorios, que coexistirían en el mundo contemporáneo, (…) cada uno de ellos con su dinámica propia, o trabajar con la idea de una nueva forma de construir el territorio, sino de modo “total,” por lo menos de manera articulada, conectada ósea, integrador.» (Haesbaert, 2013, pág. 65). Por otro lado, dice Bauman, que «(…) el reto del momento presente consiste

nada más y nada menos que en diseñar- por primera vez en la historia humana- una integración sin separación alguna a la que recurrir» (Bauman Z. , 2017, pág. 156).

Por lo que estamos en el punto idóneo para reevaluar los planteamientos sobre la conceptualización de ambos espacios. Porque ya no se puede explicar esta relación a través de la subordinación del campo a la ciudad. (Canabal Cristiani, 2005). Ya las dicotomías no pueden ser conceptos tendientes a la separación, sino que hay que buscar otras posturas. Por lo que el objetivo de este texto es hacer una reflexión sobre la dicotomía de lo urbano y lo rural vista a través de la filosofía del límite.

DESARROLLO

Para la definición de las dicotomías se toma en consideración las cuatro clasificaciones que propone Rogerio Haesbaert con las que intenta definir el territorio a partir de distintos binomios y las avocamos a lo urbano y lo rural: La política o jurídico política (referida a las relaciones de espacio poder en general); Cultural o simbólica; la Económica, (destaca la dimensión espacial de las relaciones económicas); y La naturalista basada en la relación sociedad-naturaleza. (Haesbaert, 2013, pág. 35).

La primera dicotomía territorial se encuentra en la visión política y jurisdiccional del suelo, se hace la distinción de lo rural y lo urbano, como diferentes formas de ejercicio del poder, una de forma más política y la otra comunitaria. Comenzando con el éxodo que propone Lefebvre de lo rural a lo urbano, haciendo una distinción de cada uno de estos espacios, desde la revolución agrícola hasta la revolución industrial; propone la diferencia sobre las distintas formas de propiedad, una colectiva y otra indivisa (que coexiste con la propiedad privada) (Lefebvre, 1978).

Otra dicotomía la podemos distinguir con lo cultural o simbólico y lo material del territorio. Para ello plantea Morales (2016)**.** que existen dos formas de apropiación de la

naturaleza, una de manera simbólica o cultural y la otra de forma material. La apropiación simbólica se da a través de los discursos, de manera globalizada, como por ejemplo los objetivos del desarrollo sustentable (ODS), que dice Saíto (2022), son el opio del pueblo. Y la otra forma, la material, se da mediante el trabajo generando a través de un modo de producción (Morales, 2016, pág. 145). Se puede distinguir la simbólica hacia lo urbano y la material a lo rural.

La siguiente dicotomía se sustenta en la visión económica del territorio, donde el más claro ejemplo es la diferencia que hay en la acumulación y la concentración del capital, propone (Saito, 2022), existen dos diferentes estructuras económicas unas que sigue un estilo de vida imperial, y otras que externalizan sus recursos; de manera más general se les denomina países “desarrollados” y países “subdesarrollados”. En la que el espacio rural aparece como el espacio correspondiente al subdesarrollo que pone sus recursos para el desarrollo del área urbana.

La última dicotomía se encuentra en la relación sociedad-naturaleza. Propone Haesbaert (2013) que las visiones comunitarias y las urbanas tienen diferentes relaciones con la tierra, por un lado, es una relación más estrecha y por el otro se hace desde una perspectiva de poder. Incluso propone una diferencia entre las sociedades precapitalistas y las capitalistas. Mismas que se referencian directamente con la idea de lo urbano y lo rural.

Estas dicotomías han visto su función en el estudio de las diferentes dimensiones del territorio, se han profundizado en cada una por separado; lo rural y lo urbano. Además, encontramos otras diferencias como en Jalomo y Nápoles (2019, pág. 90) quienes proponen una tabla que denominan “Esbozo de algunas características de los espacios rurales y urbanos”. De la cual aquí tomamos algunas consideraciones para plantear que existen dicotomías en la forma de la organización de cada espacio. (Ver tabla 1)

Al mismo tiempo plantea que «la frontera entre lo urbano y lo rural parece cada vez más desdibujada, sobre todo si se habla de modos de vida, hábitos, valores y estructuras,

relaciones y modos de producción que diferenciaban uno de otro espacio» (2019, pág. 93). Propone que, aunque existen diversas definiciones sobre lo rural y lo urbano, ninguna sirve por completo. Porque, «en el fondo la dicotomía no sirve. Lo correcto sería hablar de degradaciones, de un *continuum*» (Jalomo Aguirre & Nápoles Franco, 2019, pág. 94).

La relación de lo urbano y lo rural

El texto de Méndez (2005) plantea que, en la relación entre lo urbano y lo rural, existen contradicciones, complementariedades e hibridaciones. Por lo que esta relación es complejizada, no por las definiciones propias del espacio, si no por las interacciones que hay. Además, siempre han sido definidas a través del contraste, es decir se prefiere una de las dos partes y se degrada la otra. «Así, se idealiza lo rural, se sataniza lo urbano, y viceversa» (2005, pág. 95).

Es complicado hablar de una sin la referencia a la otra, puesto que existen muchas interacciones, de las más significativas, son la interacción económica y la relación ambiental. Por un lado, se puede distinguir que existen cada vez más economías de servicio en lo rural, comienza a aparecer restaurantes o centros recreativos, etc. que dan servicio a las áreas urbanas aledañas. El intercambio de bienes ya no se puede visualizar solo de ida, sino en un viven.

En la cuestión ambiental, se pudiera reconocer que la apropiación de la naturaleza ha sido distinta en ambos lugares, para lo urbano ha sido residual y para lo rural ha sido fundamental. Pero la expansión urbana sigue siendo uno de los principales consumidores del medio ambiente, y las áreas contiguas a la urbe, las zonas rurales, son los principales elementos de consumo. Pero la relación con los servicios ecosistémicos que se generan para el campo a la ciudad se ha distinguido como una parte importante para la subsistencia de lo urbano.

No obstante, se puede distinguir que hoy existe una pluriactividad (Méndez, 2005) porque las actividades que habían sido parte importante de las características tradicionales de cada uno de los espacios están teniendo una integración cada vez mayor. La dinámica de los bienes y servicios, la cultural y lo ambiental, está siendo visualizada y se le ha dado, cada vez, más importancia, por tanto, la frontera conceptual entre ambos espacios se ha ido desdibujando poco a poco. Tanto que han aparecido distintos conceptos en la búsqueda de su integración.

Conceptos que integran de lo urbano y lo rural.

En la actualidad se pueden visualizar algunos conceptos como el de *multiterritorio* de Rogerio Haesbaert (2013), que propone que hoy la barrera espacial y temporal se ha roto, y con ayuda de la tecnología podemos estar en distintos lugares al mismo tiempo. Y visualizar distintos territorios que coexisten. O el de *translocalidades* de Appadurai (1999)**.**que propone que lo transnacional repercute en lo local y viceversa. O así mismo el de *retrotopia*. De Bauman (2017) que hace una integración en conceptos temporales. Al proponer una relación entre las ideologías del pasado y las utopías que buscamos en el futuro.

Por otro lado, en el libro lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales? (Ávila Sánchez, 2005) aparecen distintos conceptos que tratan la integración de estos espacios, por ejemplo, el de *Periurbanizaciones*; el cual es el lugar en el que se integran características rurales y urbanas en las zonas contiguas a las ciudades. O *Espacios Emergentes*; que es el espacio que se integra por la relación entre actores urbanos y rurales. Otro ejemplo es el de *transurbanizaciones* el cual es un espacio donde las zonas rurales integran características urbanas y viceversa.

Por otro lado, (Natez-Cruz, 2018). Plantea un estudio sobre las territorialidades rururbanas, que lo define como áreas en las que interaccionan elementos de ambos espacios, incluso propone que este es un “tercer territorio”. Plantea que no son lugares, solamente de

transición entre uno y otro, sino que este conlleva una dinámica compleja, puesto que se encuentra en el límite de uno y de otro espacio. Por lo que se pueden distinguir distintos conceptos en un esfuerzo plausible por integrar la dicotomía de lo urbano y lo rural.

El límite en las dicotomías

Si se definen las dicotomías podemos entender que es la división de un objeto o concepto en dos partes complementarias pero separadas. Por ejemplo, las propuestas como la de Appadurai, de *translocalidades*, intenta en un solo concepto unificar los dos espacios de lo transnacional y lo local al mismo tiempo. Empero, desde la perspectiva de Eugenio Trías las dicotomías generan un tercer espacio. Al cual denomina *el límite*. Plantea al límite como idea filosófica central, que intenta desafiar la visión dualista tradicional mediante una estructura ternaria. (Sucasas, 2003).

Trías modifica la visión conceptual del límite como elemento negativo y de restricción a una propuesta potencial y de posibilidades. Convirtiéndolo en el lugar de una nueva posibilidad de vida. (Martinez Pulet, 2003, pág. 26). Propone que no solo es una línea ni un obstáculo. Es superficie, es la mediación que se afirma así mismo. (Patxi, 2011, pág. 89). Se visualiza al límite como un concepto que vincula, no excluye las dicotomías. Propone el propio Trías que, el límite es el acceso entre dos mundos. Es tener un pie en el mundo y el otro en lo que trasciende y desborda. (Trías , Los limites del mundo, 1985)

Plantea que, al tratar de entender la dicotomía, como el ser y la nada, o la luz y las sombras, nos hemos olvidado, de lo que, en general, marcamos como límite en ambos espacios. Plantea que el límite se evidencia como tal, respecto a lo que limita. «Pues el imite es siempre un término relativo a dos» (Trías, La razón fronteriza, 1999, pág. 48). En este sentido, se debe entender que en la dicotomía de lo urbano y lo rural, de manera conceptual el límite es el tercer espacio donde se genera la interacción de dichos espacios.

Sin embargo, comenta Trías que las dicotomías se entienden por separado pero el límite no se puede distinguir a través de su división, incluso propone que toda su filosofía constituye, penosamente, dice él, a través del signo / (diagonal), (Martinez Pulet, 2003) es decir las dicotomías deberían de entenderse conceptualmente a través del signo diagonal y no del guion, por tanto, deberíamos de hablar de los conceptos como urbano/rural en lugar del urbano-rural, porque el primero es integrador y el otro excluyente.

Entonces el concepto de *urbano/rural* representa en sí mismo, todas las interacciones que hay entre estos espacios. Plantear lo urbano/rural, incluye la representación de las características propias de cada uno de los espacios, sus dinámicas propias y sus elementos definitorios, pero al mismo tiempo incluye la visualización de ese espacio límite, en el que interaccionan ambos conceptos, le visualiza las interacciones que hay en sus espacios.

El concepto urbano/rural

Pregunta Hiernaux (2006)que si a la ciudad se le puede seguir llamando ciudad. Pensando en que la definición original ha cambiado. Quizá su pregunta va, no en sí a la palabra ciudad, sino hacía la definición que históricamente se le ha atribuido. Por lo que, sería un proceso de deconstrucción complicado tratar de denostar que el concepto de ciudad no ha cambiado, pero sí, toda su significación. A través de lo subjetivo propone el propio autor.

Por su parte, plantea Trías que, que en las dicotomías no podemos remover la importancia de cada uno de los conceptos, puesto que, en su definición y características son al mismo tiempo las que van generando la definición de su contraparte. Planteamos que lo rural y lo urbano tienen sus propias características que conlleva elementos únicos, pero lejos de estar separados son parte esencial para la sobrevivencia de la sociedad. Y de la adaptación del hombre con su entorno.

No pudiéramos, entonces, desacreditar sus características. Pero es claro que sus interrelaciones generan un tercer espacio; el espacio *límite,* entre ellas. Pero no solo

espacialmente si no de forma subjetiva. Por lo que la definición conceptual que genera a través del signo diagonal para referir a la integración de las dicotomías es valiosa y aporta una visión diferencial en la crítica hacia las formas tradicionales de entender la conceptualización de lo urbano y de lo rural.

Porque en su concepción, aparecen los dos conceptos unidos, mas no se les considera como otra palabra compuesta. Se conservan las complejidades de cada uno. No en un intento de simplificación, sino de unificación de la dicotomía. Puesto que la significación de lo urbano y lo rural, que se les atribuye, a través de la interrelación, han tenido transformaciones significativas. Por lo que, a lo que invita Trías es la integración de los conceptos haciendo visible ese tercer espacio en el que se encuentran todas las interrelaciones posibles.

Tabla 1

Tabla 1 Diferencias entre lo urbano y lo Rural, tomada y modificada de (Jalomo Aguirre & Nápoles Franco, 2019)

Lo rural	Lo urbano
Existe presencia de actividad agrícola y/o ganaderas masificadas	No existe presencia de actividades agrícolas
Es posible identificar una predominante presencia de flora y fauna que no ha sufrido alteraciones sustanciales por la presencia humana.	Existe predominantemente paisaje urbano o edificios.
La población no supera los 2,500 habitantes	La población supera los 2501 habitantes.
Los habitantes generalmente están en un régimen de propiedad social.	Los habitantes por lo general son propietarios de extensiones de tierra (…)

Menos del 50% de las vialidades cuentan con concreto hidráulico	Mas del 50% de las vialidades principales cuentan con concreto hidráulico
La convivencia naturaleza-hombre se proporciona más como algo cotidiano y habitual en lugar de ser algo impuesto	La convivencia hombre-naturaleza es más un acto forzoso y espacial que cotidiano y normal
La naturaleza se mira como un elemento más del medio ambiente, del que formamos parte y no del que somos solamente dueño los hombres	La naturaleza se ve como un elemento que debe ser domesticado.

CONCLUSIONES

La relación de lo urbano y lo rural ha sido, históricamente, una relación de contrastes, en la que lo rural ha quedado subordinado a lo urbano. Empero, se ha ido modificando a lo largo del tiempo, porque se ha mostrado que cada uno aporta recursos y servicios a su contraparte. La visión económica y ambiental juegan un papel importante para la definición de esta dicotomía. Puesto que estas tienen sus propias características en relación con los elementos del territorio.

Se han ido generando diferentes conceptos que hacen un intento por mostrar la importancia de esta interacción. Empero, estos conceptos muestran un espacio físico, el límite en el que la expansión urbana está consumiendo a lo rural. Aquí tratamos de mostrar que el espacio físico, ese límite, es un espacio que se visualiza de manera subjetiva, puesto que las interrelaciones entre lo urbano y lo rural, no suceden única y exclusivamente, en los límites de la mancha urbana.

Es por ello que se propone la visión del límite para la interrelación no entre los espacios físicos, si no de forma subjetiva. Puesto que es un concepto que se visualiza a través de ambas

partes. Por lo que, repensar las fronteras que suceden, entre estos espacios, se debe encausar hacia formas más inclusivas que integran las contribuciones únicas de cada entorno. Como lo urbano/rural. Porque cada acción en una repercute en otra, tal cual como una fila de fichas de dominó.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Dante Eleazar Peña Saucedo: Contribución total, incluyendo conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que no utilizó Inteligencia Artificial en ninguna parte del manuscrito.

REFERENCIAS

Appadurai, A. (1999). Soberanía sin territorialidad: notas para una geografía posnacional. *Nueva sociedad*(263), 109-125.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad Desbordada.* Buenos Aires, Argentina: Trilce S.A.

Ávila Sánchez, H. (2005). *Lo urbano-rural, ¿ nuevas expresiones territoriales?* Mexico: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / UNAM.

Azuela de la Cueva, A. (2013). El ordenamiento territorial en la legislacion mexicana. En R. Marcó de Pont, *La política de ordenamiento territorial en México: de la teoría a la práctica* (págs. 47-79). México: Universidad Autónoma de México.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopía.* Editorial Paidós.

Bauman, Z. (2022). *Modernidad Líquida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Canabal Cristiani, B. (2005). Actores Rural-urbanos: Proyectos e identidades. En H. Ávila Sánchez, *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* (págs. 161-179). México: Centro Regional de investigaciones Multidisciplinarias UNAM.

Haesbaert, R. (2013). *El mito de la Desterritorialización; del fin de los territorios a la multiterritorialidad.* (M. Canossa, Trad.) México: Grupo editorial siglo XXI.

Hiernaux, D. (2006). Repensar la ciudad: la dimensión ontológica de lo urbano. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanisticos, IV*(2), 7-17.

Jalomo Aguirre, F., & Nápoles Franco, D. (2019). Conflictos entre la frontera conceptual de lo urbano y lo rural: aportaciones para el debate. En D. González Romero, & A. Crespo Sánchez, *La ciudad y su arquitectura: formas de abordaje* (págs. 77-97). Universidad de Guadalajara.

Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano.* Barcelona: Ediciones Peninsula.

Martinez Pulet, J. M. (2003). *Variaciones del limite: la filosofia de Eugenio Trías .* Madrid: Nóesis.

Méndez, M. (2005). Contradicción, complemetariedad e Hibridacion en las relaciones entre lo rural y lo urbano. En H. Ávila Sánchez , *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* (págs. 87-123). México: Centro de investigaciones Multidiscplinarias UNAM.

Morales, G. (2016). La apropiación de la naturaleza como recurso. Una mira reflexiva. *Gestion y Ambiente, 19*(1), 141-154.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* M. Pakman.

Natez-Cruz, B. (2018). Territorialidades rurrbanas o rururbanidad contemporanea. *Revista de Antropologia y sociologia Virajes*, 5-12.

Patxi, M. (2011). La razón de la ciudad. Filosofía (y) política con Eugenio Trias. *Contextos*, 83-96.

Rocha, E. B., & Araujo, E. C. (2023). Emerging rurality: Rrethinking the city based on valuation of urban-rural. *Nacional de Gerenciamiento de Cidades*, 11-82. https://doi.org/https://doi.org/10.17271/23188472118220233488

Saito, K. (2022). *El capital en la era del Antropoceno .* Japón: Ediciones B.

Sucasas, A. (2003). Pensar la frontera. la filosofia del límite de Eugenio Trías. *VI Encuentros internacionales de filosofia en el camino de Santiago*, 199-213.

Trías , E. (1985). *Los limites del mundo.* Ariel.

Trías, E. (1999). *La razón fronteriza.* Barcelona: Ediciones Destino S.A.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/yttrjz64

FRACTURAS EXPUESTAS: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y MANEJO TERAPÉUTICO ACTUALIZADO

OPEN FRACTURES: BIBLIOGRAPHIC REVIEW AND UPDATED THERAPEUTIC MANAGEMENT

Álvaro Sebastián Reyes Erazo

Jorely Estefania Arrobo Herrera

Jonathan Israel Anrango Ortíz

Andrea Stefany Sani Ausay

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/yttrjz64

Fracturas expuestas: revisión bibliográfica y manejo terapéutico actualizado

Open fractures: bibliographic review and updated therapeutic management

Álvaro Sebastián Reyes Erazo
alvaro131944@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-6868-9426
Investigador Independiente
Ecuador

Jorely Estefania Arrobo Herrera
joesahe@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-3817-4135
Investigadora Independiente
Ecuador

Jonathan Israel Anrango Ortíz
zevast2@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-7169-8627
Investigador Independiente
Ecuador

Andrea Stefany Sani Ausay
andrea.sani@espoch.edu.ec
https://orcid.org/0009-0008-6654-5245
Investigadora Independiente
Ecuador

RESUMEN

Introducción: Las fracturas expuestas constituyen una de las urgencias ortopédicas más frecuentes, y su probabilidad de complicación se incrementa con el tiempo de exposición. Objetivo: Indagar el manejo inicial de las fracturas expuestas, con base en evidencia científica reciente. Método: Se realizó una revisión de bibliografía actualizada basada en evidencia que incluyo guías y estudios clínicos, para ofrecer una guía sistemática sobre el manejo inicial de las fracturas expuestas Resultados: El tratamiento oportuno combina desbridamiento, estabilización quirúrgica precoz y un esquema de antibióticos bien seleccionado, ha demostrado ser clave para mejorar el pronóstico de los pacientes. Conclusiones: El sistema Gustilo-Anderson es fundamental para el manejo integral ya que ayuda a guiar el tratamiento con el fin de favorecer la recuperación de los tejidos y evitar infecciones.

Palabras clave: fracturas abiertas; osteomielitis; desbridamiento; antibióticos profilácticos; ortopedia

ABSTRACT

Introduction: Open fractures are one of the most common orthopedic emergencies, and their likelihood of complications increases with time of exposure. Objective: To investigate the initial management of open fractures based on recent scientific evidence. Method: A review of updated evidence-based literature was conducted, including guidelines and clinical studies, to offer systematic guidance on the initial management of open fractures. Results: Timely treatment combining debridement, early surgical stabilization, and a well-selected antibiotic regimen has proven to be key to improving patient prognosis. Conclusions: The Gustilo-Anderson system is essential for comprehensive management as it helps guide treatment to promote tissue recovery and prevent infection.

Keywords: open fractures; osteomyelitis; debridement; antibiotic prophylaxis; orthopedics

Recibido: 11 de abril 2025 | Aceptado: 24 de abril 2025

INTRODUCCIÓN

Las fracturas expuestas o fracturas abiertas constituyen una de las urgencias ortopédicas más graves debido a la exposición del hueso con el medio externo, lo que incrementa el riesgo de infección, pérdida de tejidos blandos y complicaciones sistémicas (Halawi & Morwood, 2015). Estas lesiones complejas comprometen estructuras óseas, vasculonerviosas, musculares y superficiales, por lo que su abordaje debe ser inmediato, y basado en protocolos de alta evidencia (Spelman, 2023; Alzahrani et al., 2024).

La clasificación de Gustilo-Anderson continúa siendo la herramienta más utilizada para categorizar este tipo de fracturas, ya que permite evaluar la magnitud del daño óseo y de partes

blandas, así como el nivel de contaminación presente, factores determinantes para seleccionar el tratamiento quirúrgico y antibiótico adecuado (Samai & Vilella, 2023; Yim & Hardwicke, 2018). Actualmente estudios han reforzado su valor pronóstico en relación con el riesgo de osteomielitis y fracaso reconstructivo (Walter et al., 2023).

El objetivo terapéutico frente a una fractura abierta no se limita únicamente a lograr la consolidación ósea, sino también a preservar la función del miembro afectado y evitar complicaciones a largo plazo como infecciones crónicas o amputaciones (Kanakaris et al., 2024). En ese sentido, el enfoque moderno exige una intervención integral que incluya la administración precoz de antibióticos, un desbridamiento quirúrgico oportuno, la irrigación adecuada del sitio lesionado, una estabilización mecánica temprana y el cierre apropiado de la herida (Morgenstern et al., 2018; Qian et al., 2024).

En resumen, el abordaje de las fracturas expuestas ha evolucionado gracias al respaldo de guías clínicas actualizadas y evidencia de alto nivel, que han permitido optimizar los resultados funcionales y reducir significativamente la morbilidad asociada a estas lesiones (Ortega & Lovic, 2023; American Association for the Surgery of Trauma Critical Care Committee, 2024).

METODOLOGÍA

La investigación se basó en una revisión documental de tipo descriptivo acerca de las fracturas expuestas, abarcando literatura publicada hasta el año 2025; se seleccionó meticulosamente artículos de revisión, guías clínicas, estudios observacionales de fuentes como Elsevier, UpToDate, Journal of Orthopaedic Surgery and Research, Revistas Españolas de Cirugía Ortopédica y Traumatología, mediante un proceso de evaluación se priorizó aquellas publicaciones con calidad metodológica, nivel de evidencia científica y actual, organizando sistemáticamente la información en secciones temáticas interconectadas para facilitar una mejor comprensión del tema con el objetivo de proporcionar una guía metodológica que oriente

a la toma de decisiones clínicas.

RESULTADOS

Etiología

Las fracturas abiertas son causadas principalmente por traumatismos de alta energía que provocan daños graves a las estructuras óseas y a los tejidos blandos, incluidos músculos, vasos sanguíneos, nervios y piel. Esta condición la diferencia de las fracturas cerradas por el mayor riesgo de infecciones y complicaciones (Aleu, 2021). Además, el grado de trauma está directamente relacionado con la energía del impacto, lo que puede provocar múltiples lesiones potencialmente mortales (Brenes Méndez, 2020). Desde el punto de vista mecánico se clasifican en:

Mecanismo directo: fuerza traumática en el lugar de la fractura (p. ej., accidentes automovilísticos o heridas de bala), con mayor daño de tejidos blandos (Orozco Montoya et al., 2021)

Mecanismo indirecto: fuerza aplicada a distancia que transmite energía a través del hueso, haciendo que un fragmento perfore la piel desde adentro, generando lesiones más limpias y menos graves (Orozco Montoya et al., 2021)

Clasificación

La clasificación de Gustilo-Anderson permanece como el estándar para categorizar fracturas abiertas. Se basa en la extensión del daño de partes blandas y la energía del trauma (Samai & Vilella, 2023):

- **Tipo I**: herida limpia <1 cm, sin daño mayor.
- **Tipo II**: laceración >1 cm, sin avulsiones.
- **Tipo III**: fractura con daño extenso; subdividida en:
    1. IIIA: cobertura adecuada.

2. IIIB: exposición ósea con contaminación.
3. IIIC: lesión vascular que requiere reparación.

Fracturas tipo IIIB y IIIC tienen tasas de infección de hasta 42.9% (Walter et al., 2023), y el retraso en la conversión de fijación externa a interna se asocia con mayor riesgo de infección (Alzahrani et al., 2024).

Tratamiento

El enfoque terapéutico de las fracturas abiertas está ajustado en función del tipo de lesión, el grado de contaminación y la extensión del daño de los tejidos blandos. La literatura científica más reciente coincide en que la aplicación estricta y precoz de un protocolo integral mejora significativamente los resultados clínicos, reduce el riesgo de infecciones graves y facilita la recuperación funcional del paciente (Shao, Zou, Chen, & Shan, 2014; Aleu, 2021; Ortega & Lovic, 2023).

1. **Manejo inicial de la emergencia:** la atención debe comenzar con la evaluación inicial según el protocolo ATLS, centrándose en la estabilización hemodinámica, el control de la hemorragia, la administración de toxoide tetánico y gammaglobulina si es necesario, así como en la realización rápida de estudios de imagen y pruebas de laboratorio (Spielman, 2023; Ortega y Lovich, 2023). Este enfoque inicial permite priorizar las intervenciones quirúrgicas y reducir el riesgo de complicaciones sistémicas.
2. **Profilaxis antibiótica:** El inicio precoz (idealmente en las tres horas siguientes al traumatismo) de antibióticos ha demostrado ser crucial para prevenir la osteomielitis. Se recomienda:

- Grado I y II: cefazolina 1-2 g por vía intravenosa cada 8 horas.
- Grado III: cefazolina más gentamicina (5 mg/kg/día).
- Si se sospecha contaminación anaerobia, se debe añadir metronidazol 500 mg por vía intravenosa cada 8 horas (Chang et al., 2015; Spellman, 2023).

Estudios recientes confirman que la elección del antibiótico adecuado en función de la

clasificación de la fractura es una de las piedras angulares de una profilaxis eficaz (Morgenstern et al., 2018; American Society for Trauma Surgery, 2024).

3. **Desbridamiento quirúrgico e irrigación:** debe realizarse en un plazo de 6 a 12 horas tras la lesión. Consiste en eliminar todo tejido necrótico o contaminado para reducir la carga bacteriana. La irrigación con solución salina estéril se realiza según la siguiente guía:
    - Grado I: 3 litros
    - Grado II: 6 litros
    - Grado III: ≥9 litros (Aleu, 2021; Diwan et al., 2018; Olufemi & Adeyeye, 2017; Temiloluwa & Adeyeye, 2021).

El uso de antisépticos como la povidona no está recomendado debido a su toxicidad celular

4. **Estabilización del foco óseo:** la fijación del hueso fracturado debe realizarse lo antes posible para permitir la recuperación de partes blandas, facilitar el cierre de la herida y reducir el dolor. En fracturas graves, contaminadas o con pérdida ósea, inicialmente se emplea fijación externa, y posteriormente se convierte a fijación interna definitiva cuando se controle la infección (Shao, Zou, Chen, & Shan, 2014; Kanakaris et al., 2024; Alzahrani et al., 2024; Qian et al., 2024).
5. **Cobertura de la herida y cierre cutáneo:** El cierre debe realizarse en los primeros 5-7 días. Las opciones van desde el cierre primario en heridas limpias hasta el cierre diferido o el uso de colgajos musculares o cutáneos para defectos extensos (Brenes Méndez, 2020; Ganga et al., 2023; Myatt et al., 2021). La decisión debe basarse en la viabilidad de los tejidos y en la presencia o ausencia de infección activa.
6. **Inmovilización y cuidados posoperatorios:** Tras la cirugía, el miembro lesionado debe mantenerse inmovilizado y elevado para reducir el dolor y el edema, y favorecer la cicatrización. Es fundamental iniciar ejercicios isométricos lo antes posible para prevenir atrofia muscular y facilitar la rehabilitación funcional (Maharjan et al., 2024;

Düzgün et al., 2025; Manway & Highlander, 2015).

7. **Vigilancia y seguimiento clínico:** Es esencial realizar un seguimiento diario del área quirúrgica para detectar signos de infección de manera temprana, como dolor progresivo, supuración, eritema o fiebre. La vigilancia activa mejora el pronóstico general y permite intervenir tempranamente en caso de complicaciones (Walter et al., 2023; Samai y Vilella, 2023; O'Brien & Jomha, 2014).

DISCUSIÓN

La evidencia revisada refuerza el hecho de que el pronóstico de las fracturas abiertas depende en gran medida de la oportunidad del tratamiento y la aplicación rigurosa de los protocolos de manejo. La clasificación de Gustilo-Anderson no solo permite evaluar la gravedad de la fractura, sino que también orienta las decisiones quirúrgicas y la cobertura de antibióticos (Samai y Vilella, 2023).

La alta tasa de infección en fracturas tipo IIIB y IIIC, señalada por Walter et al. (2023), enfatiza la importancia del desbridamiento temprano y efectivo. Además, la conversión tardía de fijación externa a definitiva aumenta el riesgo de infección, lo que enfatiza la necesidad de una planificación quirúrgica oportuna (Alzahrani et al., 2024).

Respecto a la terapia antibiótica, se reitera el papel del inicio precoz, idealmente dentro de las primeras 3 horas postraumático, como factor determinante en la prevención de infecciones (Spelman, 2023). Adaptar el antibiótico al grado de la fractura y la flora esperada permite una cobertura adecuada sin promover la resistencia microbiana (Noorlander et al., 2024).

La cobertura temprana de la herida, preferiblemente antes del séptimo día, también se asocia con una menor tasa de complicaciones (Noorlander et al., 2024). La elección entre cierre primario, retardado o con colgajo debe basarse en la viabilidad del tejido y la extensión del defecto (Maldonado Maldonado et al., 2024; Quinaluisa Erazo et al., 2022).

Por último, la inmovilización y el seguimiento diario no son menos importantes: la movilización

precoz y la monitorización rigurosa del sitio quirúrgico preservan la funcionalidad del miembro afectado e identifican oportunamente cualquier complicación que pueda comprometerlo.

CONCLUSIONES

Las fracturas abiertas representan uno de los traumatismos más complejos debido al alto riesgo de infección, el extenso daño estructural y la posible pérdida funcional de la extremidad. La revisión muestra que un tratamiento oportuno y sistemático adaptado a la gravedad de la lesión mejora significativamente los resultados clínicos y reduce las tasas de complicaciones.

La clasificación de Gustilo-Anderson sigue siendo una herramienta ideal para clasificar el riesgo, orientar el tratamiento terapéutico y predecir el pronóstico. Actualmente el enfoque terapéutico se basa en los siguientes protocolos que incluyen el uso precoz de antibióticos, el desbridamiento quirúrgico en las primeras horas, la irrigación eficaz, la estabilización ósea y el cierre seguro de la herida.

Asimismo, se destaca la importancia de una estrecha vigilancia, una inmovilización adecuada y un enfoque multidisciplinar como pilares para prevenir las consecuencias a largo plazo. En conjunto estos elementos confirman que el éxito terapéutico no depende de una única intervención, sino de la integración de múltiples estrategias basadas en pruebas científicas recientes y de alta calidad.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con este artículo.

Declaración de contribución a la autoría

Álvaro Sebastián Reyes Erazo (primer autor): concepción, investigación, diseño metodológico, análisis formal, validación, supervisión, visualización, redacción del manuscrito, escritura, revisión y edición.

Jorely Estefania Arrobo Herrera (segunda autora): concepción, investigación, diseño

metodológico, análisis formal, validación, visualización, redacción del manuscrito, escritura, revisión y edición.

Jonathan Israel Anrango Ortiz (tercer autor): concepción, investigación, diseño metodológico, análisis formal, validación, visualización, redacción del manuscrito, escritura, revisión y edición.

Andrea Stefany Sani Ausay (cuarta autora): concepción, investigación, diseño metodológico, análisis formal, validación, visualización, redacción del manuscrito, escritura, revisión y edición.

Todos los autores aprueban la versión final del manuscrito y aceptan plena responsabilidad por el contenido.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Aleu, A. C. (2021). *Fracturas abiertas (I): Evaluación inicial y clasificación*. Medicina Integral. Recuperado de https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-integral-63-pdf-15354

Aleu, A. C. (2021). *Fracturas abiertas (II): Tratamiento*. *Medicina Integral, 63*, 11683. Recuperado de https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-integral-63-articulo-fracturas-abiertas-ii-tratamiento-11683

Alzahrani, A. M., Alghamdi, F., Alzahrani, K. A., y Alotaibi, S. H. (2024). Risk of infection and conversion time from external to definitive fixation in open tibial fractures. *Journal of Orthopaedic Surgery and Research, 19*(1), 50. https://doi.org/10.1186/s13018-024-05350-2

American Association for the Surgery of Trauma Critical Care Committee. (2024). Antibiotic prophylaxis in injury: An American Association for the Surgery of Trauma Critical Care

Committee clinical consensus document. *Trauma Surgery & Acute Care Open, 9*(1), e001304. https://doi.org/10.1136/tsaco-2023-001304

Brenes Méndez, M. (2020). Manejo de fracturas abiertas [Open fractures management]. *Revista Médica Sinergia, 5*(4), e440. https://doi.org/10.31434/rms.v5i4.440

Chang, Y., Kennedy, S. A., Bhandari, M., Lopes, L. C., y Bergamaschi, C. C. (2015). Effects of antibiotic prophylaxis in patients with open fracture of the extremities: A systematic review of randomized controlled trials. *JBJS Reviews, 3*(6), e2. https://doi.org/10.2106/JBJS.RVW.N.00088

Diwan, A., Eberlin, K. R., y Smith, R. M. (2018). Open fractures: Current treatment perspective. *Chinese Journal of Traumatology, 21*(3), 125–130. https://doi.org/10.1016/j.cjtee.2018.01.002

Düzgün, S., Özdemir, M. T., Manti, N., Ülgen, N. K., y Akkurt, M. O. (2025). Optimizing outcomes in mangled lower extremity reconstruction: Insights from a retrospective study of 93 patients and their functional scores. *Journal of Clinical Medicine, 14*(5), 1436. https://doi.org/10.3390/jcm14051436

Fu, Q., Zhu, L., Lu, J., Ma, J., y Chen, A. (2018). External fixation versus unreamed tibial intramedullary nailing for open tibial fractures: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Scientific Reports, 8*, 16268. https://doi.org/10.1038/s41598-018-30716-y

Ganga, A., Leary, O. P., Sastry, R. A., Asaad, W. F., Svokos, K. A., Oyelese, A. A., y Mermel, L. A. (2023). Antibiotic prophylaxis in penetrating traumatic brain injury: Analysis of a single-center series and systematic review of the literature. *Acta Neurochirurgica, 165*, 303–313. https://doi.org/10.1007/s00701-022-05432-2

Halawi, M. J., y Morwood, M. P. (2015). Acute management of open fractures: An evidence-based review. *Orthopedics, 38*(11), e1025–e1033. https://doi.org/10.3928/01477447-20151020-12

Kanakaris, N. K., Rodham, P., Giannoudis, V. P., y Giannoudis, P. V. (2024). Modern management of severe open fractures of the extremities: The role of the induced membrane technique. *The Journal of Bone and Joint Surgery, 106*(9), 786–795. https://doi.org/10.2106/JBJS.24.00647

Maharjan, S., Chaudhary, A. K., Shrestha, R., y Khadka, S. K. (2024). Epidemiology and management of open fractures in a tertiary care hospital in Nepal: An observational study. *JNMA: Journal of the Nepal Medical Association, 63*(281), 37–41. https://doi.org/10.31729/jnma.8860

Maldonado Maldonado, D. A., Taipe Reinoso, A. F., Segura Sangucho, M. B., Quinaucho Sillo, A. D., Gutiérrez Yánez, V. A., Quintana Calderón, C. R., y Párraga Mendoza, R. A. (2024). Fracturas expuestas: un enfoque actualizado sobre su manejo clínico y quirúrgico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(2), 1022–1037. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1932

Manway, J., y Highlander, P. (2015). Open fractures of the foot and ankle: An evidence-based review. *Foot & Ankle Specialist, 8*(1), 59–64. https://doi.org/10.1177/1938640014557072

Morgenstern, M., Vallejo, A., McNally, M. A., Moriarty, T. F., y Ferguson, J. Y. (2018). The effect of local antibiotic prophylaxis when treating open limb fractures: A systematic review and meta-analysis. *Bone & Joint Research, 7*(7), 447–456. https://doi.org/10.1302/2046-3758.77.BJR-2018-0043.R1

Myatt, A., Saleeb, H., Robertson, G. A. J., Bourhill, J. K., Page, P. R. J., y Wood, A. M. (2021). Management of Gustilo–Anderson IIIB open tibial fractures in adults—A systematic review. *British Medical Bulletin, 139*(1), 48–58. https://doi.org/10.1093/bmb/ldab013

Noorlander-Borgdorff, M. P., Kievit, W., Giannakopoulos, G. F., Botman, M., Tromp, T. N., Oğuz, K., Rakhorst, H. A., y de Jong, T. (2024). The economic impact of open lower limb fractures in the Netherlands: A cost-of-illness study. *European Journal of Trauma and Emergency Surgery, 50*(5), 2605–2613. https://doi.org/10.1007/s00068-024-02637-1

Noorlander-Borgdorff, M. P., Şekercan, A., Young-Afat, D. A., Bouman, M., Botman, M., y Giannakópoulos, G. F. (2024). Nationwide study on open tibial fractures in the Netherlands: Incidence, demographics and level of hospital care. *Injury, 55*(6), 111487. https://doi.org/10.1016/j.injury.2024.111487

O'Brien, C. L., Menon, M., y Jomha, N. M. (2014). Controversies in the management of open fractures. *The Open Orthopaedics Journal, 8*, 178–184. https://doi.org/10.2174/1874325001408010178

Olufemi, O. T., y Adeyeye, A. I. (2017). Irrigation solutions in open fractures of the lower extremities: Evaluation of isotonic saline and distilled water. *SICOT-J, 3*, 1. https://doi.org/10.1051/sicotj/2016031

Ortega, A., y Lovic, A. (2023). *Guía de manejo multidisciplinar de fracturas abiertas*. Sociedad Española de Cirugía Ortopédica y Traumatología (SECOT). Recuperado de https://www.secot.es/media/docs/publicaciones/GUIA_DE_MANEJO_MULTIDISCIPLINAR_FRACTURAS_ABIERTAS.pdf

Orozco Montoya, A., Morales Brenes, N., y Serrano Calvo, J. (2021). Fracturas expuestas: clasificación y abordaje. *Revista Ciencia y Salud Integrando Conocimientos, 5*(4), 7–15. https://doi.org/10.34192/cienciaysalud.v5i4.237

Qian, S., Shen, Y., Sun, L., y Wang, Z. (2024). Treatment preferences and current practices regarding open tibial shaft fractures. *Frontiers in Public Health, 12*, 1331654. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1331654

Quinaluisa Erazo, C. A., Zapata Naula, J. F., Menéndez Zambrano, M. L., y Martínez Calderón, J. P. (2022). Fracturas expuestas, manejo clínico y quirúrgico. *RECIMUNDO, 6*(4), 46–67. https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.46-67

Samai, K., y Vilella, A. (2023). Acute management of open long bone fractures: A scoping review. *Surgicoll, 4*(1), 1–15. https://surgicoll.scholasticahq.com/article/93005-acute-management-of-open-long-bone-fractures-a-scoping-review

Shao, Y., Zou, H., Chen, S., y Shan, J. (2014). Meta-analysis of reamed versus unreamed intramedullary nailing for open tibial fractures. *Journal of Orthopaedic Surgery and Research, 9*, 74. https://doi.org/10.1186/s13018-014-0074-7

Spelman, D. (2023, noviembre 30). Osteomyelitis associated with open fractures in adults. En S. Nelson (Ed.), *UpToDate*. Wolters Kluwer. Recuperado el 17 de abril de 2025, de https://www.uptodate.com/contents/osteomyelitis-associated-with-open-fractures-in-adults

Temiloluwa, O. O., y Adeyeye, A. I. (2021). Evaluation of irrigation solutions in open fractures of the lower extremities. *SICOT-J, 7*, 1–6. https://doi.org/10.1051/sicotj/2021001

Walter, N., Rupp, M., Baertl, S., Alt, V., y Pfeifer, C. (2023). Fracture-related infection—Epidemiology, etiology, diagnosis, and treatment. *Journal of Clinical Medicine, 12*(1), 1–15. https://doi.org/10.3390/jcm12010001

Yim, G. H., y Hardwicke, J. T. (2018). The evolution and interpretation of the Gustilo and Anderson classification. *The Journal of Bone and Joint Surgery, 100*(e152), 1–7. https://doi.org/10.2106/JBJS.18.00342

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/jyhxvt06

ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN EN MUJERES VENEZOLANAS EN ECUADOR: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

ACCULTURATION STRATEGIES AMONG VENEZUELAN WOMEN IN ECUADOR: A QUALITATIVE APPROACH

Diana Carolina Montero-Medina

Gisela Isabel Delfino

Argentina

DOI: https://doi.org/10.71112/jyhxvt06

Estrategias de aculturación en mujeres venezolanas en Ecuador: Una aproximación cualitativa.

Acculturation Strategies among Venezuelan Women in Ecuador: A qualitative approach

Diana Carolina Montero-Medina[1]
diamon90@uca.ued.ec
https://orcid.org/0000-0001-8216-0822
Universidad Católica Argentina.
Argentina

Gisela Isabel Delfino[2]
giselladelfino@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0002-3732-184X
Universidad Pontificia Comillas, España
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

RESUMEN

Este estudio cualitativo explora las estrategias de aculturación desplegadas por mujeres venezolanas migrantes y refugiadas en Ecuador, con foco en las ciudades de Quito y Santo Domingo. A través de tres grupos focales y cinco entrevistas en profundidad, se identificaron estrategias predominantemente orientadas a la integración y la separación, marcadas por un fuerte anclaje en la identidad nacional, la gastronomía y las redes afectivas de origen. Los hallazgos muestran que la experiencia de aculturación está profundamente atravesada por factores económicos, tensiones de género y percepciones de discriminación, las cuales se manifiestan de forma diferenciada según el contexto regional. Mientras que en Quito se reportan mayores obstáculos relacionados con normas socioculturales rígidas y experiencias de rechazo, en Santo Domingo se percibe una mayor apertura y afinidad cultural. La aculturación emerge como un proceso complejo, influenciado tanto por las condiciones

estructurales como por los recursos subjetivos y comunitarios que las mujeres movilizan en su vida cotidiana.

Palabras clave: aculturación; mujeres venezolanas; Ecuador; migración; discriminación.

ABSTRACT

This qualitative study explores the acculturation strategies adopted by Venezuelan migrant and refugee women in Ecuador, specifically in the cities of Quito and Santo Domingo. Drawing on three focus groups and five in-depth interviews, the study identifies predominant patterns of integration and separation, strongly tied to national identity, traditional cuisine, and affective ties to the country of origin. Findings reveal that acculturation is deeply shaped by economic constraints, gender-based tensions, and experiences of discrimination, which vary depending on the regional context. In Quito, women reported stronger challenges linked to rigid sociocultural norms and social exclusion, while in Santo Domingo, greater cultural closeness and receptivity were perceived. Acculturation is understood as a multifaceted process, shaped by both structural conditions and the subjective and community resources that women mobilize in their daily lives.

Keywords: acculturation; Venezuelan women; Ecuador; migration; discrimination.

Recibido: 14 de abril 2025 | Aceptado: 29 de abril 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/jyhxvt06

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Ecuador se ha convertido en uno de los principales destinos para las personas venezolanas en situación de movilidad humana, siendo las mujeres uno de los grupos más afectados, debido a las condiciones del tránsito y el asentamiento, así como la exposición y riesgo de sufrir violencia de género antes, durante y después del proceso migratorio. Este fenómeno ha generado múltiples desafíos, no solo en términos de subsistencia y acceso a servicios, sino también en relación con la pertenencia cultural, la identidad y las formas de adaptación al nuevo contexto cultural, lo que también se asocia a la construcción efectiva de redes de protección en el país de acogida. En este sentido, el estudio de la aculturación permite comprender las estrategias psicológicas, sociales y culturales que las mujeres en situación de movilidad desarrollan para enfrentar las tensiones entre la cultura de origen y la cultura receptora (García, 2019).

Para las mujeres migrantes y refugiadas, este proceso está mediado por factores estructurales como la discriminación, la precariedad relacionada con la generación de medios de vida y el acceso limitado al ejercicio de sus derechos, lo cual condiciona sus posibilidades de integración. Como han señalado estudios como el de Baritto (2023), los estereotipos de género y los sistemas de desigualdad inciden en el modo en que las mujeres construyen sus trayectorias de aculturación, enfrentando no solo barreras culturales, sino también violencias simbólicas y materiales (Segarra et al., 2024).

A su vez, la migración venezolana ha evidenciado la necesidad de políticas públicas sensibles al género, a la interseccionalidad y al enfoque diferencial, ya que muchas mujeres no acceden a mecanismos institucionales de protección y apoyo por falta de información, estatus migratorio irregular o dinámicas de exclusión (Castaneda et al., 2024). Frente a estas realidades, la investigación cualitativa se posiciona como una herramienta clave para profundizar en los significados, tensiones y sentidos subjetivos de las experiencias de

aculturación (Mamani-Vilchez et al., 2021).

Asimismo, comprender los factores que facilitan u obstaculizan la integración cultural implica reconocer las diferencias regionales dentro del país receptor y cómo estas impactan de manera diferenciada en la experiencia de las mujeres. La percepción de cercanía o distancia cultural, las actitudes de la sociedad receptora y la agencia desplegada por las mujeres son elementos clave para el análisis (Navarro-Conticello y Moyano-Díaz, 2023).

La literatura sobre migración ha resaltado que las mujeres, a menudo, experimentan un proceso de aculturación más complejo que los hombres, debido a los roles de género que ejercen en sus sociedades de origen y destino (Hondagneu-Sotelo, 1994; Feliciano y Lanuza, 2017). Además, las mujeres refugiadas y migrantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad exacerbada, ya que enfrentan tanto las dificultades propias de la movilidad como los desafíos derivados de las dinámicas patriarcales presentes en muchas culturas, tanto de origen como de acogida (Crenshaw, 1991; Granja, 2021).

González y Vélez (2019) destaca la integración como una de las estrategias más comunes en personas venezolanas en Ecuador. Sin embargo, en algunas regiones, especialmente en la Sierra ecuatoriana, las mujeres mantienen una actitud más conservadora, preservando sus costumbres y tradiciones en lugar de adoptar las normas ecuatorianas (Ynciarte, 2020). Esta resistencia puede estar asociada con experiencias previas de rechazo o discriminación, un fenómeno que también ha sido observado en otros contextos migratorios (Alba & Nee, 2003; Feliciano & Lanuza, 2017).

El estudio de las estrategias de aculturación en mujeres migrantes y refugiadas es clave para entender las dinámicas sociales de integración y los procesos de adaptación que caracterizan la vida de las personas desplazadas y en situaciones de movilidad forzada. Los trabajos de autores como Berry (1997) y Ward & Kennedy (1999) han demostrado que la aculturación no es un proceso lineal ni unidireccional, sino que se trata de una interacción

compleja entre el individuo y el entorno social, político y cultural. Por tanto, la comprensión de este proceso exige una mirada crítica sobre las políticas públicas y las actitudes sociales hacia los migrantes, en especial las mujeres, quienes históricamente han sido marginadas en el discurso de la integración (Hugo, 2012; Menjívar, 2000).

En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo explorar las estrategias de aculturación adoptadas por mujeres venezolanas migrantes y refugiadas en Ecuador, a partir de una aproximación cualitativa que permita comprender los significados atribuidos por las participantes a su propia experiencia migratoria, ya que existen diferentes formas en que las mujeres enfrentan los desafíos de la aculturación en su nuevo entorno, y cómo la relación con la cultura ecuatoriana influye en su proceso de adaptación (Calle y Díaz, 2014; Defaz, 2023). Este estudio es relevante a nivel académico, pero también cobra relevancia para la elaboración de políticas públicas que favorezcan una integración más efectiva y equitativa de las mujeres refugiadas y migrantes en los países receptores (Tarrow, 2015), así como para el diseño de intervenciones comunitarias culturalmente sensibles y que transversalicen los significados simbólicos que las mujeres atribuyen a su propia experiencia y a su proceso de integración cultural.

La aculturación es un proceso a través del cual los individuos o grupos adoptan características, valores, gustos, actitudes o elementos identitarios de una cultura distinta de la propia, y, como fenómeno ha sido ampliamente estudiado en diversos contextos migratorios (Berry, 2005; Yamazaki, 2010). En el caso de las mujeres venezolanas que migran o se refugian en Ecuador, este proceso adquiere una relevancia particular debido a las diversas barreras sociales, económicas y culturales que enfrentan en su adaptación (Mamani-Vilchez et al., 2021).

En Ecuador, las mujeres venezolanas se ven inmersas en un contexto sociocultural que, aunque cercano en términos geográficos, presenta una serie de diferencias significativas que

afectan la forma en que llevan a cabo su proceso de adaptación. Según Granja (2021), las mujeres que migran a Ecuador, a menudo, experimentan una ambivalencia cultural, dividida entre la preservación de su identidad cultural de origen y la necesidad de adaptarse a las normas de la sociedad ecuatoriana. Por otro lado, estudios como el de Vega-Velásquez et al., (2022) han señalado que las mujeres refugiadas y migrantes en Ecuador enfrentan una serie de obstáculos estructurales que incluyen la discriminación, la falta de acceso a servicios y el desarraigo. Estos factores influyen directamente en las estrategias de aculturación que adoptan, las cuales, según Calle (2019), van desde la integración hasta la segregación, dependiendo de las experiencias previas y las condiciones del contexto social en el que se encuentren.

La aculturación puede manifestarse de diversas formas, desde la adopción de costumbres y comportamientos locales hasta la resistencia activa frente a la cultura del país receptor (Schwartz et al., 2017). Investigaciones como las de González y Vélez (2019) han identificado que la integración cultural es una de las estrategias comunes, especialmente en áreas como la gastronomía y el uso del lenguaje.

La investigación de estas experiencias puede revelar cómo las mujeres negocian su identidad y los valores culturales de manera flexible, adaptándose al mismo tiempo a un nuevo contexto social (Schwartz et al., 2017; Reitz, 2016). Tal enfoque, centrado en las voces de las participantes, se aleja de los modelos de aculturación “asimilacionista”, es decir, donde predomina la adopción de la cultura dominante, como menciona Berry (2005) en estudios previos, y promueve una comprensión más matizada de la interacción entre el individuo y la cultura del país receptor.

Un aspecto clave que debe ser considerado es el papel del apoyo social en el proceso de aculturación. Según estudios realizados por Viveros et al. (2015) y Mesías-Herrera et al. (2022), las redes de apoyo social, tanto formales como informales, juegan un papel determinante en el

bienestar emocional y la adaptación de las migrantes. Estos vínculos son muy importantes para mitigar el estrés asociado con el desarraigo, las dificultades económicas y la discriminación en la sociedad de acogida. Además, el apoyo de organizaciones comunitarias y de derechos humanos es fundamental para garantizar que las mujeres migrantes y refugiadas puedan acceder a servicios básicos y sean protegidas frente a la violencia y el abuso (Segarra et al., 2024).

Por otro lado, el proceso de aculturación también involucra dinámicas familiares y de género que deben ser entendidas en su contexto específico. Investigaciones como la de Flores (2020) han señalado que las mujeres venezolanas migrantes en Ecuador enfrentan desafíos adicionales debido a las expectativas tradicionales sobre el rol de la mujer en la familia y la sociedad. La posibilidad de mantener ciertos valores y prácticas culturales relacionadas con la familia puede influir tanto en el bienestar emocional como en las decisiones relacionadas con la integración (Menjívar & Abrego, 2012). Estos factores también impactan la manera en que las mujeres negocian su relación con la sociedad ecuatoriana, siendo un tema fundamental en la comprensión del proceso de aculturación en mujeres migrantes y refugiadas.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de corte interpretativo y de alcance descriptivo, centrado en comprender las estrategias de aculturación de mujeres venezolanas migrantes y refugiadas en Ecuador. En línea con un paradigma constructivista, se considera que el conocimiento es co-construido por las participantes a partir de sus experiencias vividas en contextos sociales específicos (Gergen, 2015). A través de este enfoque, el análisis se dirige a explorar los significados atribuidos por las mujeres a su proceso de integración en un nuevo entorno. En este sentido, se privilegió un diseño centrado en la producción discursiva colectiva e individual.

La implementación de una metodología cualitativa en el análisis de la aculturación permite profundizar en las experiencias subjetivas de las mujeres migrantes, especialmente en lo que respecta a la percepción de discriminación, el acceso a servicios y la construcción de redes de apoyo (Mamani-Vilchez el at., 2021).

En el presente estudio se emplearon dos técnicas principales para la recolección de datos: grupos focales y entrevistas semiestructuradas, utilizando como instrumentos guiones para el abordaje de áreas temáticas con preguntas orientadoras asociadas a cada eje. Los ejes o áreas temáticas, así como las preguntas abordadas en los guiones, tanto de los grupos focales como de las entrevistas, fueron validadas por expertos. Se llevaron a cabo tres grupos focales, dos en Quito y uno en Santo Domingo de los Tsáchilas, con la participación de 10, 8 y 7 mujeres, respectivamente. El uso de grupos focales permite acceder a las experiencias colectivas y a las interacciones sociales dentro del grupo, proporcionando una visión comprensiva de las dinámicas de aculturación (Morgan, 1997). A través de estas sesiones, se indagó sobre la percepción de la cultura local, las estrategias de integración y los conflictos culturales derivados de la adaptación.

Además de los grupos focales, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a mujeres venezolanas, tres de ellas migrantes y dos refugiadas a mujeres que no participaron de los grupos focales. Tres entrevistas se efectuaron en Quito y dos en Santo Domingo. Las entrevistas semiestructuradas son un instrumento ideal para acceder a la narrativa personal de las participantes, permitiendo una comprensión profunda de las vivencias y estrategias de aculturación (Kvale, 2007). Esta técnica facilitó la exploración de dimensiones subjetivas y emocionales del proceso migratorio, destacando los dilemas identitarios y las formas en que las mujeres negocian su pertenencia cultural.

Las participantes fueron seleccionadas mediante un muestreo intencional, atendiendo a criterios de diversidad en cuanto a tiempo de residencia en Ecuador (de 3 a 6 meses, de 6

meses a 1 año y más de 1 año estuvieron representadas en el estudio), lugar de asentamiento (residir en Quito o Santo Domingo) y estatus migratorio (solicitantes de refugio, refugiadas, sin visa y con otro tipo de visado diferente de la protección internacional fueron parte de la muestra). Este tipo de muestreo asegura que las voces de las mujeres con distintas experiencias de movilidad sean escuchadas, permitiendo una aproximación más representativa de los fenómenos sociales investigados (Hennink et al., 2020). Se garantizó que todas las participantes fueran mayores de edad y se obtuvo su consentimiento informado antes de realizar las entrevistas y los grupos focales.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante codificación temática, utilizando un enfoque inductivo para identificar categorías emergentes a partir de las narrativas de las participantes (Braun & Clarke, 2006) utilizando el programa Atlas.ti. Se transcribieron todos los grupos focales y entrevistas para asegurar la fidelidad de los datos. Posteriormente, se generaron categorías temáticas a partir de los textos transcritos, las cuales fueron refinadas a través de un proceso iterativo de revisión y discusión.

Se implementó un proceso de triangulación entre las entrevistas y los grupos focales, lo cual contribuyó a fortalecer la validez del estudio al integrar diferentes perspectivas (Denzin, 2012). Este enfoque también permitió aplicar el principio de saturación teórica, el cual asegura que los datos recopilados cubren todas las posibles variaciones en las respuestas de las participantes. Se realizó un proceso de categorización, luego del cual se elaboraron tres gráficas utilizando Atlas.ti y Power Bi.

El estudio fue conducido respetando principios éticos fundamentales como la confidencialidad, el anonimato y el consentimiento informado, tal como lo establece la normativa ética para la investigación con poblaciones vulnerables (Israel & Hay, 2006). Además, se diseñaron las entrevistas y los grupos focales en un formato accesible y culturalmente pertinente, para facilitar la participación activa y voluntaria de las mujeres en el

estudio.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de los tres grupos focales y las entrevistas realizadas con mujeres migrantes y refugiadas venezolanas en Ecuador permiten identificar varias categorías y subcategorías clave en los procesos de aculturación. Las mujeres participantes expresaron cómo enfrentan desafíos y toman decisiones en torno a su identidad cultural y adaptación al entorno ecuatoriano. En este sentido, las estrategias de aculturación se muestran como un fenómeno complejo que varía según las regiones geográficas y las experiencias individuales.

1. **Integración y Separación:** Una de las categorías centrales identificadas en los grupos focales es la tendencia hacia la integración o la separación, dependiendo de la región de residencia y la experiencia personal de las mujeres. En Quito, la mayoría de las participantes mencionaron la integración como una estrategia predominante, que les ha permitido adaptarse mejor a la vida en Ecuador, en especial a través de la incorporación de nuevas prácticas laborales y sociales: ***"Yo hablo como aquí ya, o sea, no es que digo como que mande y esas cosas, sino que hablo como aquí en el trabajo para que me entiendan. Me parece lo, el acto de más inteligencia que puedo tener. ¿No?" (Participante #7. Grupo focal #1. Quito norte).*** No obstante, algunas mujeres mencionaron también la separación, sobre todo al referirse a la preservación de sus costumbres y tradiciones venezolanas. Estas mujeres expresaron sentirse más cómodas al relacionarse con otras personas de su país de origen, y en muchos casos, resistieron la influencia cultural ecuatoriana. Por ejemplo, la participante #4 del grupo focal #2, quien expresó: ***"Para mí es muy importante comerme todos los días mis arepas, escuchar mi música alegre, no como la de aquí. Y ser así como es uno pues, frentero" (Participante #4. Grupo focal #2. Quito sur).*** Este fenómeno ha sido

descrito en estudios previos, como el de Berry (2005), quien observa que la integración y la separación son respuestas comunes en procesos migratorios, y están influenciadas por la proximidad cultural entre las sociedades receptoras y las de origen.

Figura 1

Factores de integración y aislamiento en ambos territorios

Fuente: Elaboración propia.

2. Orgullo Nacional y Conservación de Costumbres: Una subcategoría importante dentro de la categoría de separación es el orgullo nacional, un factor que contribuye a la resistencia de las mujeres venezolanas a perder su identidad cultural. Las participantes en los grupos focales en Quito indicaron que sentían un profundo orgullo por su país y por sus costumbres culinarias, como la preparación de arepas, hallacas y empanadas. Este orgullo se asocia a la preservación cultural, otro fenómeno observado en estudios sobre migrantes, donde las mujeres tienden a mantener y reforzar las tradiciones familiares como forma de resistir a la asimilación cultural (Flores, 2020). Por ejemplo, la participante #3 del grupo focal #3 expresó lo siguiente: ***"Me da tranquilidad que mis chamos hablen venezolano todavía y que les guste lo de uno" (Participante #3. Grupo focal #3. Santo Domingo).*** Además, el sentido de comunidad entre

las venezolanas les brindó apoyo emocional y colectivo, reforzando su identidad nacional, como se menciona en trabajos de Mesías-Herrera et al. (2022).

3. Distinciones Regionales: Las diferencias entre las regiones de Quito y Santo Domingo también fueron clave en los resultados obtenidos. En Santo Domingo, las participantes mostraron una mayor tendencia a integrarse y adoptar elementos de la cultura ecuatoriana, debido a la percepción de una mayor cercanía cultural con la región costera ecuatoriana: ***"Aquí yo me siento en mi casa porque son como, como igual que nosotros pues. Yo nunca me he sentido discriminada, pero mi familia que está en la parte de…de allá por Quito, no las han tratado tan bien" (Entrevista #3. Santo Domingo)***. En contraste, las mujeres en Quito reportaron una mayor separación debido a lo que ellas percibieron como diferencias culturales en cuanto a las normas sociales, especialmente en relación con la sumisión que algunas asociaron con la cultura de la Sierra ecuatoriana. Estas distinciones regionales refuerzan lo señalado por Berry (1997), quien expone que las respuestas de aculturación pueden variar significativamente dependiendo del contexto geográfico y cultural.

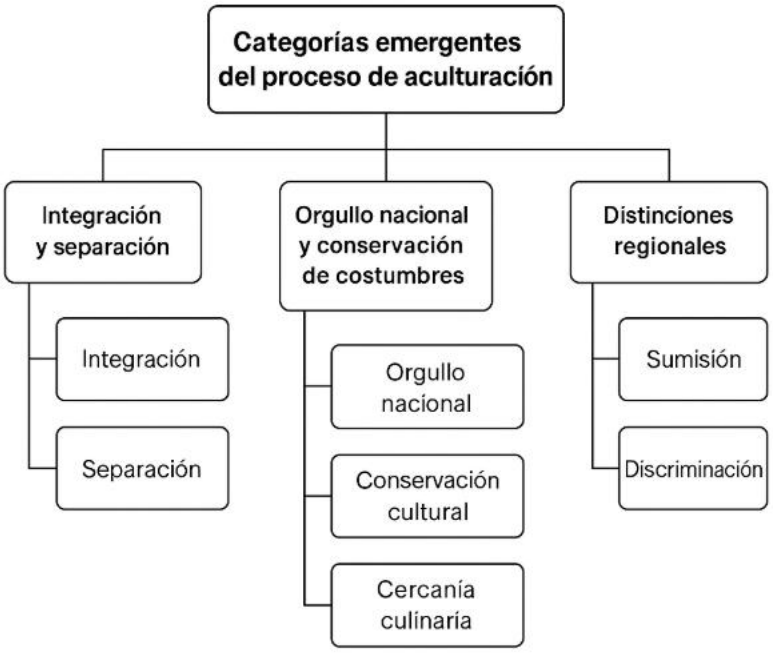
4. Discriminación como Factor Aislante: Una de las subcategorías emergentes en los grupos focales fue la discriminación. Las mujeres migrantes y refugiadas expresaron que se sentían más discriminadas en Quito, especialmente en lugares de trabajo y en interacciones cotidianas, lo que aumentaba su tendencia a separarse. Este fenómeno de discriminación, tal como se ha documentado en investigaciones previas, es un factor que contribuye a una aculturación defensiva, donde los migrantes buscan preservar su identidad original frente a la hostilidad o exclusión (Calle & Díaz, 2014). En contraste, en la Costa ecuatoriana, las participantes mencionaron sentir mayor aceptación y una percepción de cercanía cultural, lo que favoreció una integración más fluida.

5. Barreras Económicas y Sociales: Una de las categorías más relevantes fue la aculturación vinculada a las barreras económicas y sociales. Las participantes expresaron que muchas

veces se vieron forzadas a adaptarse más rápidamente al contexto ecuatoriano debido a las dificultades económicas, buscando empleo en sectores informales y haciendo alianzas dentro de comunidades de migrantes venezolanas. Esto, en muchos casos en contraposición con los aspectos identitarios asociados al trabajo, el oficio o la profesión ejercida en el país de origen. Esta categoría se alinea con estudios previos sobre los desafíos económicos en procesos migratorios (Calle, 2019), donde las condiciones socioeconómicas afectan directamente las decisiones de aculturación de los migrantes. La entrevistada Nro. 4 expuso lo siguiente: ***"A mí y a otras chicas que yo conozco nos contratan de prueba y después no te pagan, es difícil porque en Venezuela éramos alguien y aquí te sientes que no eres nadie" (Entrevista #4. Quito);*** y la participante #1 expresó: ***"A una le ha tocado reinventarse, aprender cosas nuevas, yo, por lo menos, tengo un trabajo de uñas y en Venezuela era contador público" (Entrevista #1. Quito).***

Figura 2

Categorías emergentes del proceso de aculturación



Fuente: Elaboración propia.

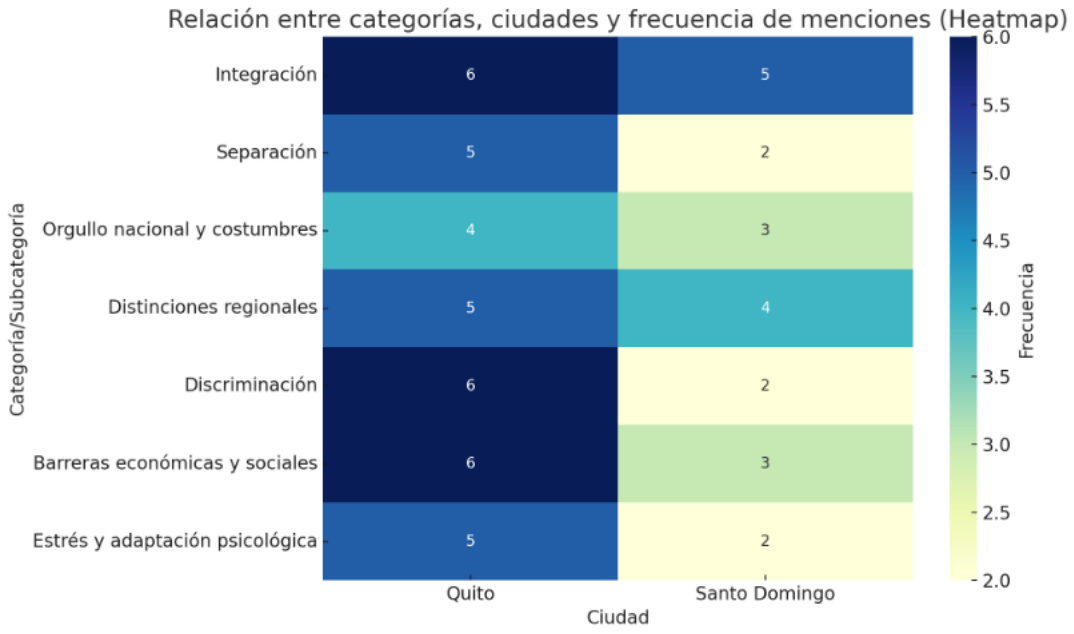
6. Adaptación Psicológica y Estrés: Finalmente, se identificó una subcategoría vinculada al estrés y la adaptación psicológica durante el proceso de aculturación. Algunas participantes expresaron que el estrés relacionado con la adaptación cultural y las dificultades laborales era significativo, especialmente cuando sentían que sus esfuerzos por integrarse no eran reconocidos por la sociedad ecuatoriana. Este estrés se veía reflejado en su bienestar emocional y en sus relaciones interpersonales, coincidiendo con los hallazgos de estudios sobre el impacto psicológico de la migración (Segarra et al., 2024). ***"Yo llego obstinada, de mal humor y les grito a los muchachos y después me siento mal, pero es la presión. Que te traten mal, que no te paguen, que te digan regrésate a tu país, es algo muy horrible que a veces uno vive día a día". (Entrevista #5. Quito).***

Los resultados obtenidos de los grupos focales y entrevistas indican que la aculturación de las mujeres venezolanas en Ecuador es un proceso dinámico que se asocia con distintos factores, como el contexto geográfico, la percepción de discriminación, -que muchas veces cruza con violencia de género- y las barreras económicas y sociales. Las mujeres en Quito tendieron a mostrar más separación, así como una búsqueda de preservación de su identidad cultural, mientras que las de Santo Domingo mostraron una mayor tendencia a integrarse. Estos hallazgos sugieren que las políticas públicas deben tener en cuenta las diferencias regionales y las experiencias individuales de al diseñar estrategias de integración.

DOI: https://doi.org/10.71112/jyhxvt06

Figura 3

Frecuencia de menciones por categoría y ciudad (Quito y Santo Domingo)



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio evidencian que las mujeres venezolanas en Ecuador emplean estrategias diferenciadas de aculturación según el contexto territorial en el que se insertan, lo que coincide con los planteamientos de Berry (1997) respecto a la influencia del entorno sociocultural en los procesos de integración, asimilación, separación o marginación. Particularmente, la preferencia por la estrategia de separación en contextos serranos se asocia a dinámicas de discriminación y a un sentimiento de orgullo nacional que refuerza la preservación de la cultura de origen, fenómeno ampliamente discutido por Schwartz et al. (2017) y Salas-Wright et al. (2015) como una forma de resiliencia identitaria frente a contextos hostiles.

La integración, más frecuente en zonas costeras, parece estar mediada por una

percepción de mayor cercanía cultural y menor intensidad de experiencias discriminatorias, lo cual está en línea con los hallazgos de Berry et al. (2006), quienes destacan el rol positivo de contextos receptivos para el desarrollo de estrategias aculturativas más equilibradas. Así, la diferencia regional observada sugiere que los factores contextuales no solo condicionan el tipo de estrategias utilizadas, sino también el grado de bienestar y pertenencia experimentado por las mujeres migrantes y refugiadas.

El orgullo nacional, identificado como subcategoría transversal, remite a una reafirmación cultural que opera como mecanismo de resistencia, protección emocional y cohesión social. Esta forma de identidad fortalecida, según González & Vélez (2010), permite a las personas en movilidad resistir la asimilación forzada y afrontar la exclusión desde una posición de agencia. Aun cuando estas estrategias pueden obstaculizar la integración plena, también pueden contribuir a mantener la autoestima y la continuidad del sentido de la propia identidad.

Los hallazgos en relación con las diferencias en los patrones de comunicación –mayor frontalidad atribuida a las mujeres venezolanas frente a una cultura ecuatoriana percibida como más sumisa en la Sierra– deben ser leídos desde una perspectiva intercultural crítica. Autoras como Flores (2020) advierte sobre el riesgo de esencializar los estilos culturales, aunque también reconocen que estas percepciones pueden influir directamente en las relaciones intergrupales y en la forma en que se construyen vínculos o se producen rechazos.

Desde una perspectiva de género, el estudio confirma lo señalado por Defaz (2023) respecto a las formas particulares en que las mujeres experimentan la migración y la aculturación. Las mujeres participantes han desarrollado estrategias tanto prácticas como simbólicas para garantizar la preservación de sus costumbres y proteger a sus familias, lo cual reafirma su rol como agentes activas en la reproducción cultural. Esta agencia, sin embargo, está atravesada por múltiples tensiones, incluyendo la discriminación de género, la xenofobia, la informalidad laboral y la violencia patriarcal, misma que es ejercida tanto en los hogares

como en los espacios públicos y de intercambio social.

El peso del rechazo o aceptación social en los procesos de aculturación ya ha sido abordado por estudios como el de Cisneros-Corrales (2020), quienes destacan cómo el racismo estructural y las políticas de acogida influyen en la orientación aculturativa. En este caso, la hostilidad percibida en la Sierra parece fomentar respuestas defensivas, en tanto que la apertura relativa de la Costa genera un entorno más favorable para prácticas integrativas.

La dimensión culinaria, reconocida como punto de cercanía cultural, se alinea con lo planteado por Ferrer-Wreder et al. (2012), quienes sostienen que los elementos cotidianos como la alimentación pueden operar como puentes simbólicos entre culturas, facilitando la comunicación y el intercambio. Esta categoría, en apariencia superficial, permite analizar la aculturación como un fenómeno también cotidiano y afectivo.

Asimismo, la identidad cultural no aparece como un recurso estático, sino como un proceso dinámico de negociación, como sugiere Yamazaki (2010). Las mujeres se adaptan y transforman elementos culturales sin renunciar a su sentido de pertenencia original, confirmando que la aculturación no implica necesariamente pérdida, sino reconstrucción identitaria.

En términos metodológicos, el estudio permite confirmar la riqueza de los grupos focales para el abordaje de dimensiones colectivas del fenómeno, así como la profundidad de las entrevistas para captar matices subjetivos. Como recomiendan Braun & Clarke (2006), el análisis temático permitió una interpretación flexible pero rigurosa de los discursos, facilitando la identificación de patrones comunes y tensiones emergentes.

Finalmente, los hallazgos plantean desafíos para las políticas públicas y las estrategias de acogida, en especial aquellas enfocadas en las mujeres. El estudio resalta la necesidad de enfoques interseccionales que reconozcan las particularidades culturales y de género de las personas en movilidad. Como señala Subía (2023), solo una política migratoria sensible al

contexto puede facilitar procesos de integración reales y sostenibles.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió comprender cómo las mujeres venezolanas en Ecuador negocian su identidad cultural a partir de estrategias de aculturación que se ven influenciadas significativamente por los contextos territoriales en los que se insertan. La diferencia entre los entornos serrano y costeño se traduce en formas diferenciadas de relacionamiento con la cultura receptora, siendo la separación más frecuente en contextos percibidos como hostiles, y la integración, más común en entornos percibidos como abiertos y culturalmente cercanos.

El análisis evidenció que la aculturación no constituye un proceso uniforme ni lineal, sino que está atravesado por factores estructurales como la discriminación, el género, la situación socioeconómica y el acceso a redes de apoyo. Las mujeres participantes manifestaron ejercer una agencia activa frente a la necesidad de proteger su identidad, lo que se expresó en prácticas cotidianas, formas de comunicación, crianza, alimentación y resistencia simbólica. El orgullo nacional y la reafirmación cultural emergen como formas legítimas de afirmación ante contextos marcados por la exclusión.

Las diferencias percibidas en los estilos de comunicación y de género entre mujeres venezolanas y ecuatorianas permiten visibilizar tensiones interculturales que, aunque pueden derivar en conflictividades, también abren oportunidades de diálogo y transformación social. La experiencia de estas mujeres resalta la necesidad de abordar la aculturación desde un enfoque interseccional e intercultural, reconociendo la complejidad de las identidades migrantes y sus estrategias adaptativas.

Desde una perspectiva metodológica, el uso combinado de entrevistas y grupos focales resultó adecuado para captar tanto las voces individuales como las dinámicas colectivas, permitiendo construir categorías analíticas relevantes para la comprensión del fenómeno. Esto

refuerza el valor de los enfoques cualitativos en estudios migratorios que buscan profundizar en los significados y experiencias vividas por las personas en movilidad humana.

Finalmente, los hallazgos ofrecen insumos importantes para el diseño de políticas públicas y estrategias de intervención comunitaria. En particular, se hace evidente la necesidad de generar condiciones que faciliten la integración, no solo desde un plano jurídico o económico, sino también desde la construcción de vínculos sociales que valoren la diversidad y fortalezcan la convivencia intercultural. Reconocer, proteger y potenciar las formas en que las mujeres refugiadas y migrantes resisten, se adaptan y generan redes de protección a partir de sus elementos identitarios distintos y comunes es fundamental para promover procesos de integración que sean realmente justos, dignos y sostenibles.

Declaración de conflicto de interés

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Diana Montero-Medina: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Recursos; Validación; Visualización; Redacción del borrador original; Revisión y edición de la redacción.

Gisella Delfino: Supervisión; Metodología; Administración del proyecto, Revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Las autoras declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso

intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674018136

Baritto, M. N. (2023). Xenofobia y violencias de género contra mujeres migrantes venezolanas en Ecuador [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/19427/2/TFLACSO-2023MNBL.pdf

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Calle, D., & Díaz, J. (2014). Estrategias de aculturación de migrantes colombianos en Ecuador: Un enfoque cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 12(2), 109–124. https://www.redalyc.org/journal/647/64746477009/html/

Calle, K. A. (2019). *Estrés por aculturación en inmigrantes venezolanos residentes en la ciudad de Cuenca* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/33586

Castaneda, R., Morales, S., & Álvarez, M. (2024). Percepciones de las políticas públicas sobre migración en Ecuador en mujeres migrantes. *Revista InveCom*, 4(2), 1–14. https://doi.org/10.5281/zenodo.10558699

Cisneros-Corrales, E. P. (2020). De la crisis migratoria a la inclusión: Ecuador frente a la discriminación y xenofobia hacia ciudadanos venezolanos. *Políticas Públicas*, 13(2), 69–84. https://doi.org/10.35588/pp.v13i2.4581

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Defaz, G. L. (2023). *Protección especial de las mujeres migrantes venezolanas en Ecuador en el periodo 2015–2023* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. https://repositorio.puce.edu.ec/items/adbace7a-9854-4089-a0ab-5f59d96a9bb7

Denzin, N. K. (2012). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (8th ed.). Aldine Transaction. https://doi.org/10.4324/9781315134543

Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2017). An immigrant paradox? Contextual attainment and intergenerational educational mobility. *American Sociological Review*, 82(1), 211–241. https://doi.org/10.1177/0003122416684777

Flores, M. M. (2020). Mujeres migrantes venezolanas: Entre políticas vetustas y cadenas de cuidados. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, (12), 75–90. https://doi.org/10.5281/zenodo.3951224

García, D. A. (2019). Estrategias y actitudes de aculturación en una muestra de migrantes venezolanos en el Ecuador [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. https://catalogobiblioteca.puce.edu.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=222613

Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction (*3rd ed.). Sage Publications. https://methods.sagepub.com/book/mono/an-invitation-to-social-construction-3e/toc

González, E., & Vélez Arteaga, M. F. (2019). Inmigrantes venezolanos en el contexto ecuatoriano: análisis de las relaciones interculturales. *INNOVA Research Journal*, 4(3.1), 135–149. https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.1061

Granja, M. D. (2021). The rights of migrant women and their guarantee within the Ecuadorian State. *UISRAEL Scientific Journal, 8*(1e), 147–161. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1e.2021.523

Hennink, M. M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods* (2nd ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781529716672

Hondagneu-Sotelo, P. (1994). *Gendered transitions: Mexican experiences of immigration*. University of California Press. https://www.ucpress.edu/books/gendered-transitions/paper

Hugo, G. (2008). *Migration, development and environment* (IOM Migration Research Series No. 35). International Organization for Migration. https://doi.org/10.18356/7722fb75-en

Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists*. Sage Publications. https://psycnet.apa.org/record/2006-10839-000

Kvale, S. (2007). *Doing interviews.* Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781849208956

Mamani-Vilchez, M., Malvaceda-Espinoza, E., Gomes dos Santos-Dantas, E., & Monroy-Velasco, I. R. (2021). Aculturación en mujeres migrantes integrantes de Organizaciones Sociales de Base en un distrito popular de Lima, Perú. *Papeles de Población,* 27(110),

139–157. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252021000400139&script=sci_arttext

Menjívar, C. (2000). *Fragmented ties: Salvadoran immigrant networks in America*. University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520924376

Mesías-Herrera, E., Fauta-Tipán, B., & Dutra-de-Miranda, M. (2022). Estudios de la migración venezolana en el Ecuador: Tratamiento informativo en los medios de comunicación ecuatorianos. *Revista Enfoques de la Comunicación*, (8), 18–31. https://revista.consejodecomunicacion.gob.ec/index.php/rec/article/view/94

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412984287

Navarro-Conticello, J., & Moyano-Díaz, E. (2023). Adaptación cultural, discriminación percibida y bienestar de migrantes sudamericanos en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 31(61), 1–24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532023000100013&lng=pt&nrm=iso

Reitz, J. G. (2016). Towards empirical comparison of immigrant integration across nations. *Ethnic and Racial Studies, 39*(13), 2338–2345. https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1203448

Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G., Schwartz, S. J., Córdova, D., & Dwight, J. J. (2015). An "immigrant paradox" for adolescent externalizing behavior? Evidence from a nationally representative sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 50*(3), 397–406. https://doi.org/10.1007/s00127-015-1115-1

Schwartz, S. J., Unger, J. B., Meca, A., Lorenzo-Blanco, E. I., Baezconde-Garbanati, L., Cano, M. Á., Piña-Watson, B., Szapocznik, J., Zamboanga, B. L., Córdova, D., Romero, A. J., Lee, T. K., Soto, D. W., Villamar, J. A., Lizzi, K. M., Des Rosiers, S. E., & Pattarroyo, M. (2017). Personal and cultural identity development in recently immigrated Hispanic

adolescents: Links with psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(4), 898–913. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0615-y

Segarra, A. L., Tanguila, G. J., Martínez, O., & Paredes, M. R. (2024). *Los estereotipos de género y cómo afectan en la participación de las mujeres en la educación técnica*. AlfaPublicaciones, 6(2.2), 89–111. https://doi.org/10.33262/ap.v6i2.2.483

Subía, A. C. (2023). Reflexiones a la luz de los derechos humanos: análisis respecto a la movilidad humana y diversidad conforme jurisprudencia constitucional ecuatoriana. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 31*(69), 267–288. https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006916

Tarrow, S. (2015). Contentious politics. En D. della Porta & M. Diani (Eds.), *The Oxford handbook of social movements* (pp. 86–107). Oxford University Press. https://academic.oup.com/edited-volume/28119

Vega-Velásquez, M. I., Morales-Fonseca, C. F., Villavicencio-Quevedo, P. J., & Rojas-Bohórquez, G. K. (2022). Violencia de género en mujeres migrantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(1), 662–673. https://doi.org/10.35381/r.k.v7i1.1882

Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations, 23*(4), 659–677. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0

Yamazaki, Y. (2010). Expatriate adaptation. *Management International Review, 50*(1), 81–108. https://doi.org/10.1007/s11575-009-0022-7

Ynciarte, L. E. (2020). Migración venezolana y discriminación en Ecuador durante el 2019: análisis del encuadre informativo en Teleamazonas y El Universo. *Revista Estado & Comunes*, (3), 135–159. https://revistas.iaen.edu.ec/index.php/estado_comunes/article/view/213/391

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DOCENTES FRENTE A LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE NIÑOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD EN LAS INSTITUCIONES FISCALES DE LA PARROQUIA 5 DE AGOSTO DE LA PROVINCIAL ESMERALDAS-ECUADOR

ANALYSIS OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION PROCESSES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ASSOCIATED WITH DISABILITIES IN THE PUBLIC INSTITUTIONS OF THE 5 DE AGOSTO PARISH IN THE PROVINCE OF ESMERALDAS- ECUADOR

Alexandra Katherine Angulo-Ferrin

Leonardo Daniel Valarezo Quinde

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

Análisis de las actitudes docentes frente a los procesos de inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la parroquia 5 de Agosto de la provincial Esmeraldas-Ecuador

Analysis of teachers' attitudes toward inclusion processes for children with special educational needs associated with disabilities in the public institutions of the 5 de Agosto parish in the province of Esmeraldas- Ecuador

Alexandra Katherine Angulo-Ferrin
akangulo@pucese.edu.ec
https://orcid.org/0009-0005-5656-4168
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Esmeraldas
Ecuador

Leonardo Daniel Valarezo Quinde
Leonardo.valarezo@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-9124-6917
Unidad Educativa Roberto Luis Cervantes
Ecuador

RESUMEN

En la presente investigación se analizan las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto, de la ciudad de Esmeradas-Ecuador. El enfoque que se utilizó fue mixto, ya que se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas. Se aplicó una encuesta a 305 docentes y se entrevistaron a 11 rectores de las diferentes instituciones. Los resultados evidenciaron que los docentes tienen actitudes positivas hacia los procesos de inclusión educativa, pero que hay una necesidad imperante de implementar programas de formación y capacitación permanentes, para garantizar una inclusión genuina,

que trascienda la mera integración de los estudiantes. Además, está investigación evidenció que es indispensable que durante la formación docente se aborden asignaturas que les permita a los futuros maestros desarrollar conocimientos, habilidades y estrategias para favorecer los procesos de inclusión en las aulas.

Palabras clave: discapacidad; necesidades educativas; diversidad; actitud; inclusión

ABSTRACT

This research analyzes teachers' attitudes toward inclusion processes for students with Special Educational Needs associated with disabilities in public institutions in the 5 de Agosto Parish, Esmeraldas, Ecuador. The approach used was mixed, employing qualitative and quantitative techniques. A survey was conducted among 305 teachers, and 11 principals from the different institutions were interviewed. The results showed that teachers have positive attitudes toward inclusive education processes, but that there is a pressing need to implement ongoing training and development programs to ensure genuine inclusion that transcends the mere integration of students. Furthermore, this research demonstrated the importance of teacher training in subjects that enable future teachers to develop knowledge, skills, and strategies to promote inclusion processes in the classroom.

Keywords: disability; educational needs; diversity; attitude; inclusion

Recibido: 17 de abril 2025 | Aceptado: 2 de mayo 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el sistema educativo ecuatoriano, está incluyendo a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad, en las instituciones regulares del país y éstas han tratado de responder a la necesidad de trabajar con la diversidad.

Granada et al. (2013), plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la inclusión educativa y que una actitud positiva juega un rol importante en la implementación de cambios educacionales exitosos.

Así mismo Jordan et al. (2010), señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales, también manifiestan que el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores sobre la inclusión educativa. p.54

Montánchez (2014) indica que existe una carencia importante de investigación sobre inclusión educativa en la provincia de Esmeraldas, centrándose en la evaluación de los docentes como pilares clave en esta temática.

Es por ello que se ha tomado como referencia la investigación exploratoria de Montánchez sobre la actitud de los docentes de Esmeraldas frente a los procesos de inclusión realizada en el 2014 para seguir levantando datos que permitan hacer un análisis referente a la actitud que tienen los docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la parroquia 5 de Agosto y así facilitar la identificación de nuevas hipótesis e interrogantes en el estudio de la actitud de profesionales dentro del ámbito escolar y cómo estas pueden fomentar la inclusión o exclusión en el contexto escolar .

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

Antecedentes

A lo largo de la historia, se ha recorrido un extenso camino desde la negación del derecho a la educación a diversos grupos de personas debido a diferencias como la discapacidad, pertenecer a otra cultura, ser mujer, entre otras. En la actualidad, se evidencia un avance significativo en las reformas educativas, donde los docentes, como agentes fundamentales del proceso educativo, desempeñan un papel crucial para convertir la inclusión en una realidad exitosa. En este contexto, se han llevado a cabo numerosas investigaciones que analizan las actitudes del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre ellas, destacan los trabajos realizados por:

Granada et al. (2013) sostienen que la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas.

Las actitudes están determinadas por los prejuicios y estos, son el resultado de una construcción social, lo importante, es que estos prejuicios se hacen realidad al condicionar la forma de percibir la situación o a las personas que puede constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por ser formas de exclusión y por la anulación de oportunidades (Díaz y Franco, 2008, p.15)

El Ministerio de Educación (2011) señala que la docencia es una profesión cargada de emociones y se debe cuidar la dimensión emocional del profesorado para evitar que surjan sentimientos de frustración y agotamiento que afecten de forma negativa al alumnado.

En la investigación realizada sobre las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión, Díaz y Franco (2008) manifiestan que algunos docentes rechazan la inclusión porque no se sienten capacitados para afrontar las necesidades educativas de niños con discapacidad.

Mientras que Alvares et al. (2005) y Montánchez (2014) coinciden en que el profesorado tiene una actitud favorable frente a los procesos de inclusión, pero es indispensable la capacitación y formación para poder trabajar con la diversidad.

Necesidades Educativas Especiales

Marchesi y Coll (2010) señalan que las NEE se refieren a las dificultades que presenta un niño o niña para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo para su edad, asimismo Burgos et al. (2018) expresan que es la situación que se deriva de la dificultad de un estudiante con relación a sus compañeros para acceder a determinado objetivo de aprendizaje, mientras que en el informe Warnock(1978) define las NEE como“ un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario” (p.49)

Este último autor firma que las NEE se pueden presentar de forma temporal o por toda la vida de una persona, por ello es necesario hacer adaptaciones en el curriculum para que a el o la estudiante con NEE se le facilite el acceso al aprendizaje.

Tipos de Necesidades Educativas Especiales

Según el Ministerio de Educación (2014) se clasifican en permanentes y transitorias. Las NEE transitorias se presentan en estudiantes que tienen un desarrollo y capacidad cognitiva normal, pero que presentan dificultades de aprendizaje en determinados momentos de la escolaridad, y pueden ser trastornos del aprendizaje como lecto-escritura, dislexia, disortografía, disgrafía discalculia, dislalia. Mientras que las NEE permanentes son aquellas dificultades de aprendizaje que resultan de algún déficit intelectual, visual, motor, auditivo, sensorial, trastornos de la personalidad, conducta o de comunicación y que acompañan al estudiante durante toda su vida.

Clasificación de las NEE

En el informe Warnock (1978) se identifican las necesidades como especiales o no en relación a los diferentes elementos del curriculum y/o los medios de acceso a éste y se distinguen cuatro grupos:

Necesidades educativas especiales de niños con problemas auditivos, visuales y en su psicomotricidad sin problemas intelectuales, estos niños deben aprender tecnicas especiales que les permitan acceder al aprendizaje

Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas. En este grupo se encuentran los niños a los que se les dificulta adaptarse a la escuela por razones sociales o psicológicas.

Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje. Suelen diferenciarse dos subgrupos de necesidades dentro del mismo. Algunos de estos niños necesitan adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otros tienen esas necesidades de forma transitoria.

Alumnos con dificultades emocionales y conductuales.Son aquellos niños a los que se les debe adaptar métodos, contenidos, modelos de aprendizajes, puesto que se les dificulta relacionarse con las personas de su entorno.

Las necesidades educativas que presentan los niños y niñas son diversas, es por ello que a nivel nacional se ha implementado en el sistema de educación, la inclusión educativa, donde los docentes deben manejar técnicas, métodos y estrategias que les permita trabajar con la diversidad, pero para tener una idea más clara de la inclusión en el Ecuador es necesario analizar y explicar los procesos o etapas por las que se pasaron para llegar a lo que hoy en día se conoce como inclusión educativa.

Historia de la Inclusión en Ecuador

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2011), el proceso de inclusión eductaiva ha pasado por cuatro etapas clave, que son:

Período asistencial 1940-1960: Por la preocupación de padres y madres que tenían hijos con discapacidad se crearon centros de caridad, que se preocupaban por dar salud, alimentación, custodia y protección de niños y niñas con discapacidad.

Institucionalización. En la década del 70 se crean escuelas de educación especial públicas y privadas con el fin de brindar una mejor atención a las personas con discapacidad, e integrarlos a la comunidad como miembro productivo.

Enfoque rehabilitador En la década del 80: Se crea la Unidad de Educación Especial, para planificar, programar, coordinar, evaluar y administrar el cumplimiento del Plan de Educación Especial con sus propios lineamientos, principios y con el único objetivo de rehabilitar a la persona con discapacidad.

De la integración a la inclusión: A principios de la década de los 90 se integra a los estudiantes con discapacidades a las escuelas regulares, donde los estudiantes deben adaptarse a los contextos escolares.

Frente a esta realidad, nace la necesidad de replantearse los principios de la educación general básica proponiendo un enfoque inclusivo como un derecho a una educación de calidad que dé respuesta a la diversidad. Teniendo sus orígenes en la Declaración de los Derechos Humanos 1948, con la finalidad de promover la igualdad entre todos los seres humanos.

En Ecuador, en el año 2006, mediante la consulta popular, se aprobó el Plan Decenal de Educación, donde se plantean ocho políticas, teniendo como objetivo general el garantizar una educación de calidad basada en principios de equidad, inclusión y solidaridad.

Definición de la Inclusión Educativa

La UNESCO (2017) expresa que la inclusión educativa es el proceso de reconocer y trabajar con la diversidad a través de la mayor participación en el aprendizaje de niños y niñas, así mismo Barrio de la Puente, (2009) menciona que es un proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza la exclusión y reclama el aprendizaje de igualdad.

Por otro lado, Talout et al. (2010) indica que los contextos educativos deben estar en condiciones para recibir a todas las personas de la comunidad, sin importar su procedencia social, cultural o sus características individuales.

Es importante recalcar que, este proceso involucra cambios y modificaciones en conocimientos, estrategias, métodos, enfoques, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2017).

Claves de la escuela inclusiva

Son muchos los parámetros o claves que se deben tener en cuenta para que se haga realidad una educación de calidad, calidez y que atienda a la diversidad en las escuelas. Ainscow, (2003) señala las siguientes:

a) Partir de las prácticas y conocimientos previos: Es necesario que el profesorado tenga la predisposición y capacidad para investigar e implementar mecanismos que permitan analizar sus propias prácticas educativas y promover interrelaciones más eficaces entre el alumnado y el profesorado.

b) Consideración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje: El profesorado debe ver en las diferencias individuales una oportunidad para innovar, implementar estrategias y auto reflexionar sobre su propio accionar docente.

c) Evaluación de las barreras a la participación: Analizar las distintas formas de trabajar con el alumnado e identificar las barreras de aprendizaje que algunos alumnos puedan estar experimentando para poder darle solución a través de los apoyos escolares.

d) El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje: El uso eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos, es un elemento fundamental de los procesos orientados a promover contextos más participativos, activos y amistosos en el aula.

e) Desarrollo de un lenguaje de práctica. El profesorado debe intercambiar ideas, opiniones, reflexiones, metodologías, técnicas, estrategias para conseguir un mayor avance en el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas.

f) Crear condiciones que animen a correr riesgos: Se debe potenciar condiciones que permita que el profesorado asuma riesgos en su práctica pedagógica.

Dimensiones de la escuela inclusiva

Las dimensiones de la educación inclusiva están compuestas por tres aspectos: cultura, política, práctica, y estos mismos aspectos deben estar relacionados para que se consolide realmente la inclusión educativa.

En este apartado se dará a conocer la definición de los parámetros antes mencionados desde la perspectiva de Ainscow (2003)

Cultura inclusiva: Es donde todos los miembros de la comunidad educativa se sienten valorados, protegidos, acogidos, tienen compromisos, principios y valores inclusivos, además la cultura inclusiva se ve reflejada en las políticas y prácticas inclusivas.

Políticas inclusivas: Se refiere a la gestión, liderazgo, colaboración, desarrollo profesional, disponibilidad y organización de recursos y tiempo que realiza la institución frente al desarrollo de una educación inclusiva para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Prácticas inclusivas**: Según** Ainscow (2003) define a las prácticas inclusivas como los intentos por superar las barreras en la participación y el aprendizaje del alumnado.

Arnaiz (2011) manifiesta que toda la comunidad educativa, los responsables de la política social, económica y educativa local, regional y nacional tienen un rol activo y promueven la atención a la diversidad. A su vez, la implementación de sistemas educativos más inclusivos será posible si las escuelas y todos sus actores se comprometan a trabajar en pro de la inclusión.

Definición de actitud

La importancia de la puesta en marcha de la inclusión educativa depende de muchos factores, uno de ellos es contar con una actitud favorable por parte de los y las docentes y es por ello que se han generado investigaciones que pretenden definir qué es la actitud.

Ubillos et al. (2005) manifiestan que las actitudes son la evaluación de un objeto social.

Vallerand *(2000, citado en Uvillos, Mayordomo y Páez, 2010)* indica que es un constructo o variable no observable directamente, que implica una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos. (p.1).

Rodríguez (2006) dice que es la predisposición a responder de una determinada manera con reacciones favorables hacia algo.

Granada et al. (2013) manifiestan que la actitud docente es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Damm Muñoz (2009) expresa que son el resultado de las representaciones y creencias que tiene el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Tello (2002) define a las actitudes como valoraciones generales que una persona realiza sobre objetos, situaciones, sujetos o ideas que orientan las acciones y reacciones frente a diversas realidades.

Así, la actitud no solo refleja una construcción interna compuesta por creencias, emociones y disposiciones, sino que también se manifiesta en el accionar de los individuos frente a diversas situaciones, personas u objetos, influyendo directamente en su manera de interactuar, tomar decisiones y desenvolverse en distintos contextos sociales, educativos o personales.

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

Componentes de las actitudes

Según Baron y Byrne (2002) las actitudes están conformadas por tres componentes que interactúan entre sí:

Componente cognoscitivo: es la información que tiene el sujeto sobre el objeto del cual toma su actitud.

Componente afectivo: son las sensaciones y sentimientos que el objeto produce en el sujeto, es el sentimiento a favor o en contra de un objeto social.

Componente conductual: son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto, la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera.

Formación de las actitudes

Para la formación de las actitudes según Festinger (1962, citado en Ovejero, 1993) se conocen tres teorías que son:

Teoría del Aprendizaje: esta teoría se basa en que al aprender se reciben nuevos conocimientos de los cuales se intentan desarrollar unas ideas, unos sentimientos, y unas conductas asociadas a estos aprendizajes. El aprendizaje de estas actitudes puede ser reforzado mediante experiencias agradables.

Teoría de la Consistencia Cognitiva: esta teoría consiste en el aprendizaje de nuevas actitudes relacionando la nueva información con alguna otra información que ya se conocía, así se trata de desarrollar ideas o actitudes compatibles entre sí.

Teoría de la Disonancia Cognitiva: esta teoría se creó en 1962 por León Festinger, consiste en hacernos creer a nosotros mismos y a nuestro conocimiento que algo no nos perjudica, pero sabiendo en realidad lo que puede pasar si se siguiese manteniendo esta actitud, tras haber realizado una prueba y fracasar en el intento. Esto puede provocar un

conflicto, porque se toman dos actitudes incompatibles entre sí que se tratan de evitar y se crean nuevas actitudes.

Factores que influyen en la actitud docente

Sales et al. (2001) manifiestan que las expectativas y actitudes que evidencian maestros y maestras ante los alumnos/as con necesidades educativas especiales influyen positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado, pero que existen factores que afectan estas actitudes.

Según Granada et al. (2013) están referidos a varios aspectos:

La experiencia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su trayectoria previa en la atención a la diversidad, son factores positivos que influyen en una actitud más inclusiva. Estas experiencias dan al docente la oportunidad de enfrentar nuevamente contextos diversos con mayor seguridad y contar con pautas de acción concretas para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes.

Las características de los estudiantes: Los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad impactan la actitud que el profesor manifiesta hacia la inclusión, porque conllevan mayor atención y recursos psicopedagógicos específicos para atenderlas y requerirían un mayor esfuerzo para mantener un clima adecuado al interior del aula que propicie el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por su parte, los recursos con que se cuenta para facilitar al acceso al aprendizaje de los estudiantes, como especialistas, capacitaciones, pueden facilitar o limitar las posibilidades u oportunidades de generar espacios educativos más inclusivos.

La formación inicial del docente, que proporcione las herramientas necesarias para que el docente tenga conocimientos, herramientas que le permitan responder a la diversidad.

La capacitación constante del profesorado para responder a los desafíos pedagógicos. La falta de capacitación se manifiesta en los docentes un sentimiento de impotencia y desagrado en la enseñanza a niños con NEE.

Por todos estos aspectos, la actitud de los docentes se ve impactada profundamente, influyendo su predisposición para acoger a los estudiantes con NEE.

Además, habría que considerar que la presencia de más de uno de estos factores podría hacer más complejo el abordaje de la inclusión. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menos será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa.

Un docente con una pobre formación inicial y capacitación, que posee poco tiempo para planificar su trabajo, sin experiencias previas sobre NEE tendrá mayor probabilidad de tener una actitud negativa.

METODOLOGÍA

Este estudio tuvo como línea base la inclusión educativa y su alcance fue descriptivo puesto que permitió describir las actitudes de docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, además Hernández Sampieri et al. (2006) manifiestan que la investigación descriptiva busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

La técnica que se empleó fue la encuesta y por ende para la recogida de información se utilizó un cuestionario elaborado por Malú Montánchez (2014) pero con ciertas adaptaciones referentes al contexto, este cuestionario estaba dividido en dos partes:

a) Datos demográficos: Los datos de la población relativos al sexo, edad, centro donde imparten clases, año básico, años de docencia, título y especialización.

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

b) Análisis de Escalas: Comprendía 11 ítems que permitieron recopilar información sobre las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión y la importancia que le dan a los mismos.

Para valorar los diferentes ítems se utilizó una escala Likert de 4 puntos, nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo. Los mismos que tuvieron una formulación similar y extensión parecida. Para el análisis de los datos se trabajó con puntajes agrupados: Nada y poco de acuerdo en un solo parámetro y bastante y muy de acuerdo en otro.

Además, se realizó una entrevista a los 11 rectores de las instituciones que pertenecen a la Parroquia 5 de agosto, la misma que fue de tipo estructurada y estaba compuesta por 10 preguntas sobre el entorno educativo y que permitieron conocer si las instituciones eran adecuadas para atender a todos los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad y si cuentan con los equipos interdisciplinarios y recursos materiales para ello.

Población y muestra de estudio

La población de referencia fueron los 596 docentes de las 11 instituciones fiscales que se encuentran en la Parroquia 5 de Agosto y en vista de que en las instituciones la cantidad de docentes no era homogénea, se tomó como muestra el número de docentes proporcional a la cantidad de maestros que había en cada institución y se desglosó de la siguiente manera.

Tabla 1

Instituciones

Escuelas/Unidades Educativas	Número de docents	Muestra
Unidad Educativa Fiscal “5 de Agosto”	127	85

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

Unidad Educativa “Edilfo Bennett Angulo”	47	20
Unidad Educativa Fiscal “15 de Marzo”	45	18
Unidad Educativa Fiscal “Nelson Ortiz Estefanuto”	65	35
Unidad Educativa Fiscal” Luis Vargas Torres”	57	25
Unidad Educativa Fiscal “Margarita Cortes “	97	55
Escuela de EGB Fiscal “Simón Rodríguez”	15	5
Escuela de EGB “Julio Estupiñán Tello”	22	8
Escuela de EGB “Leónidas Grueso George”	26	12
Unidad Educativa Fiscal “Ramón Bedoya Navia”	59	27
Escuela de EGB “Laura Mosquera de Ortiz”	36	15

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

La muestra de estudio estuvo formada por 305 docentes de las diferentes instituciones. Esta muestra fue no probabilística de cuotas ya que se buscó seleccionar una muestra representativa de la población, estableciendo proporciones de los diferentes segmentos de la población como indica (Pimienta, 2000)

Se tiene que recalcar que en este tipo de muestreo el juicio y controles de selección de la muestra dependió del investigador, puesto que fue quien determinó libremente cuáles son los elementos representativos de la población al momento de seleccionarlos.

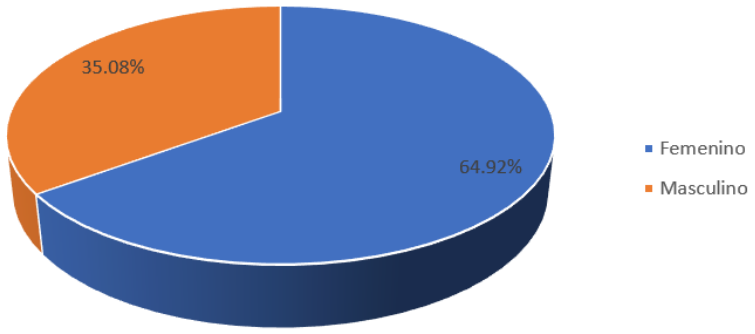
Además de la selección por cuotas se mantuvo la selección aleatoria, donde cada miembro de la población tuvo la misma probabilidad de ser parte de la muestra.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo realizado a partir de los datos obtenidos en este estudio, cuyo propósito fue identificar las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad. Estos resultados permiten comprender el nivel de apertura, preparación y compromiso del profesorado en el contexto de una educación inclusiva.

Figura 1

Sexo



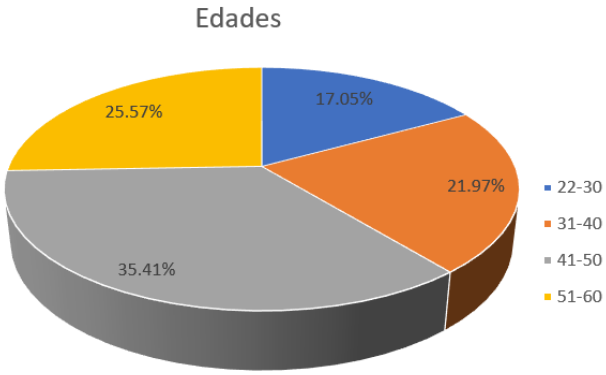
Fuente: Encuesta a docentes

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

Del profesorado encuestado el 64,92% son mujeres y 35,08% son varones, evidenciando que en las instituciones objeto de estudio hay mayor cantidad de mujeres ejerciendo la docencia.

Figura 2

Edades

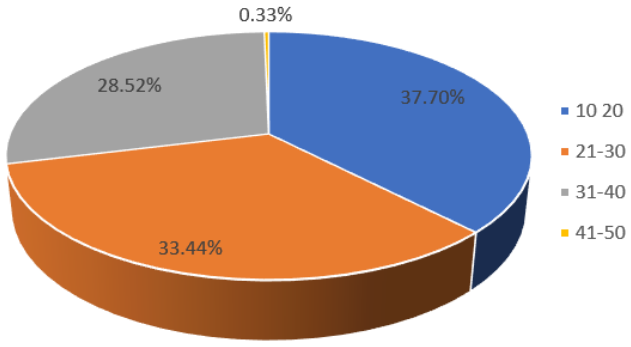


Fuente: Encuesta a docentes

Según los datos obtenidos en las instituciones fiscales de la parroquia 5 de Agosto el 35,41% de docentes tienen una edad comprendida entre 41-50 años; el 25,57 % en un rango de 51-60 años, el 21,97 % entre 31 y 40 años y un 17,05 % corresponden a una edad de entre 22- 30 años.

Figura 3

Años de docencia



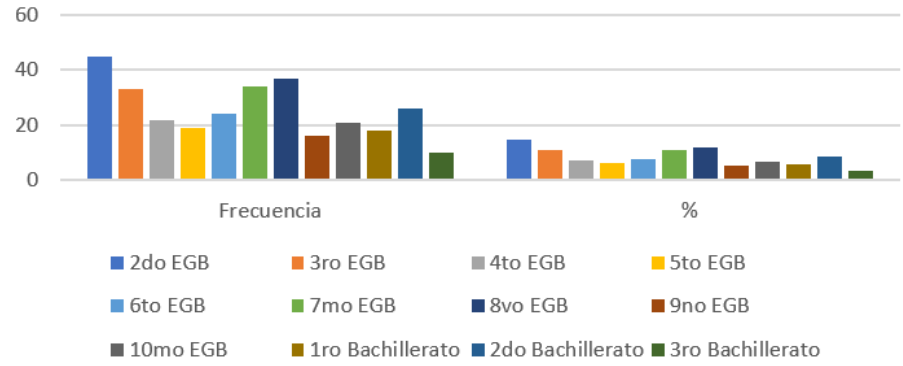
Fuente: Encuesta a docentes

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

El 35,41% de docentes tienen una edad comprendida entre 41-50 años; el 25,57 % en un rango de 51-60 años, el 21,97 % entre 31 y 40 años y un 17,05 % corresponden a una edad de entre 22- 30 años.

Figura 4

Años de básica

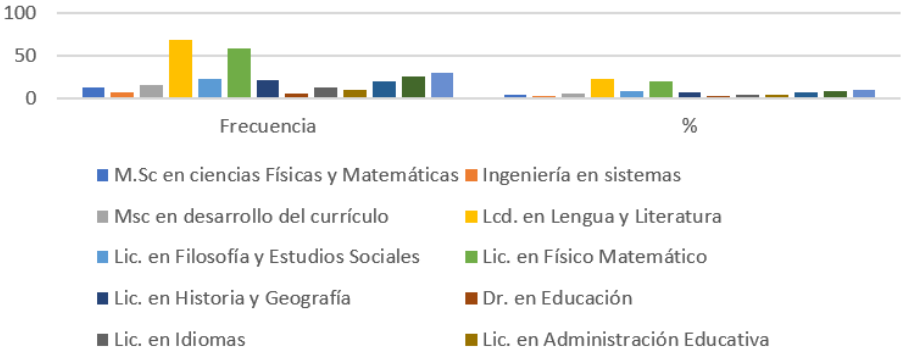


Fuente: Encuesta a docentes

El mayor porcentaje de los docentes encuestados trabajan en el 2do año de EGB con un 14,75 %, seguido del 12,13% de docentes que laboran en 8vo año, un 11,15 % en el 7mo de EGB, el 10,82 % en 3er año de EGB, el 8,52% en 2do de bachillerato y una minoría del 3,28% en el 3ro de bachillerato

Figura 5

Tíitulos docentes



Fuente: Encuesta a docentes

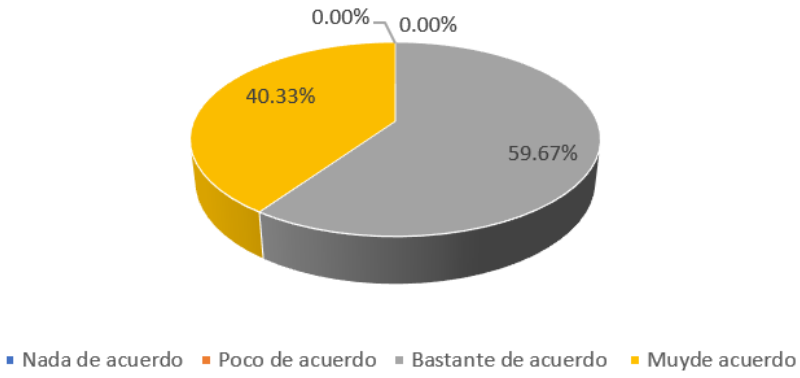
DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

El mayor porcentaje de los docentes encuestados poseen una licenciatura en Lengua y Literatura con el 22,30%, seguidos de la Licenciatura en Físico Matemático con un 19,02%, mientras que aquellos docentes que poseen un Masterado y un doctorado son la minoría, puesto que el 1,54 % tienen un Doctorado en Educación, el 4,92% son magister en Desarrollo del Currículo y el 3,93% son Magister en Ciencias Físicas y Matemáticas.

Según estos datos el mayor porcentaje de docentes de las instituciones de la Parroquia 5 de agosto poseen un título de 3er nivel, mientras que son muy pocos los que tienen títulos de 4to nivel.

Figura 6

Trato a los alumnos según sus necesidades y características



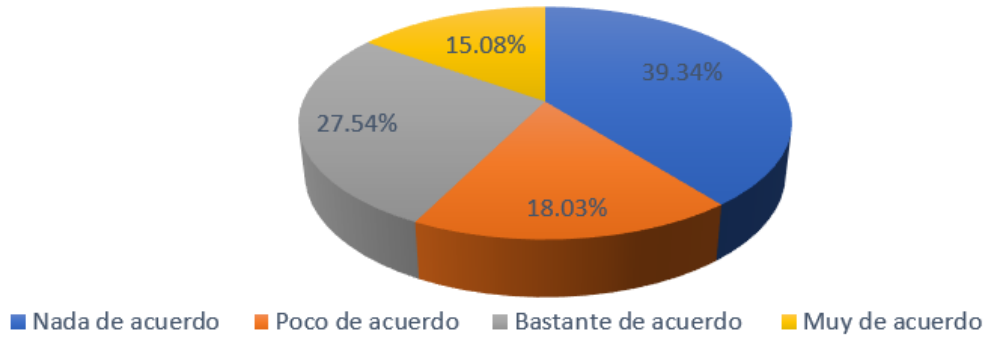
Fuente: Encuesta a docentes

El 100% del profesorado responden que están bastante de acuerdo y muy de acuerdo en que se debe tratar al alumnado según sus características y necesidades, evidenciando que los/las docentes están conscientes que se debe tratar y trabajar tomando en cuenta las diferencias individuales del alumnado.

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

Figura 7

Atención adecuada a los alumnos

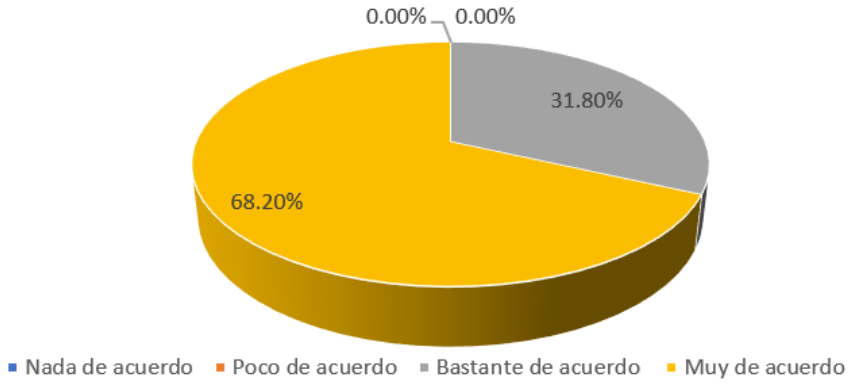


Fuente: Encuesta a docentes

El 57,37% del profesorado no está de acuerdo y está poco de acuerdo en que se pueda atender adecuadamente al alumnado con NEE en las aulas ordinarias de las instituciones fiscales de la parroquia 5 de agosto, mientras que un 42,62 % de los docentes está bastante y muy de acuerdo en que se pueda atender al alumnado con NEE en las aulas ordinarias.

Figura 8

Derechos de los niños/as con NEE a ser escolarizados



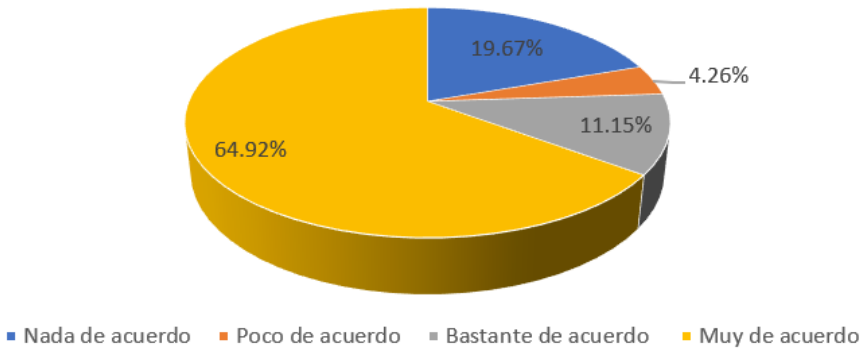
Fuente: Encuesta a docentes

El 68,20% de los docentes están muy de acuerdo en que los niños/as con NEE tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro estatal y el 31,80% están bastante de acuerdo, reflejándose que el profesorado de las instituciones encuestadas

considera que los niños/niñas con NEE tienen el mismo derecho que aquellos estudiantes que no tienen NEE a estar en instituciones regulares siempre y cuando sea posible.

Figura 9

Es positivo que el alumnado con NEE asistan a las aulas regulares

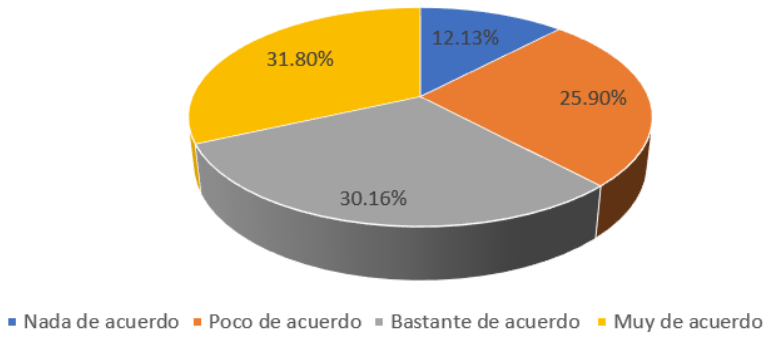


Fuente: Encuesta a docentes

Se evidencia que el 76,07% del profesorado están muy y bastante de acuerdo en que es positivo para toda la comunidad educativa que los/las estudiantes con NEE estén en las aulas regulares, mientras que el 23,93% están poco y nada de acuerdo.

Figura 10

Se debe trabajar de igual manera con todo el alumnado



Fuente: Encuesta a docentes

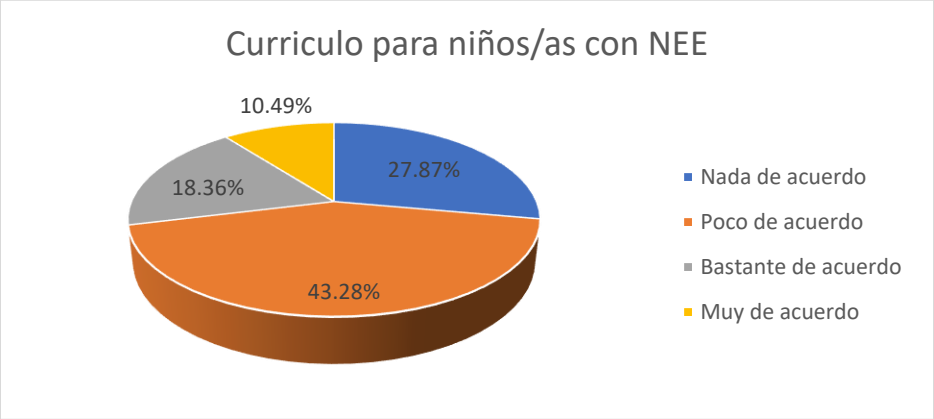
El mayor porcentaje de los docentes están muy y bastante de acuerdo en que se debe trabajar de igual manera con los estudiantes que tienen NEE y aquellos que no las tienen,

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

puesto que el 61,96% coinciden con este criterio, mientras que un 38,03 % consideran que no se puede trabajar de la misma forma con los estudiantes con NEE, sino que se deben adaptar los métodos, estrategias, actividades, recursos si es posible para que a los/las estudiantes que tienen NEE se les facilite el acceso al aprendizaje.

Figura 11

Debe haber un currículo específico para estudiantes con NEE



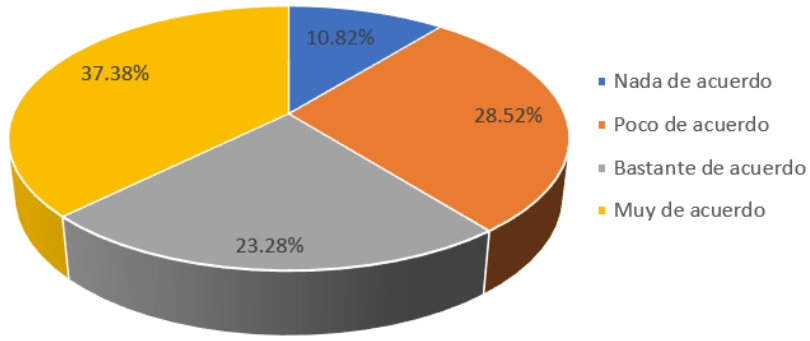
Fuente: Encuesta a docentes

Los docentes encuestados contestaron que están poco y nada de acuerdo en que se debe utilizar el mismo currículo de los niños que no tienen NEE con aquellos/llas que, si las tienen, mientras que una minoría del 28,85% están muy y bastante de acuerdo en que se debe emplear el mismo currículo, pero con algunas adaptaciones según sea la necesidad de el/la estudiante.

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

Figura 12

Ha tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad

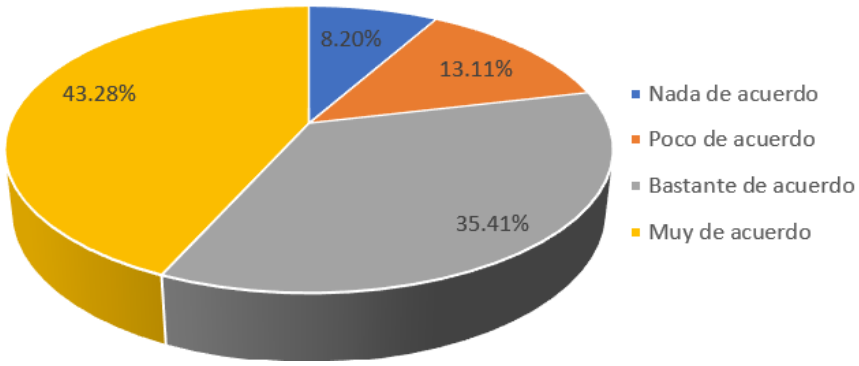


Fuente: Encuesta a docentes

El 60,66% del profesorado durante su trayectoria ha tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con NEE, mientras que un 39,54% no han tenido la experiencia de trabajar con estudiantes con NEE.

Figura 13

Se debe hacer una planificación diferenciada para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad



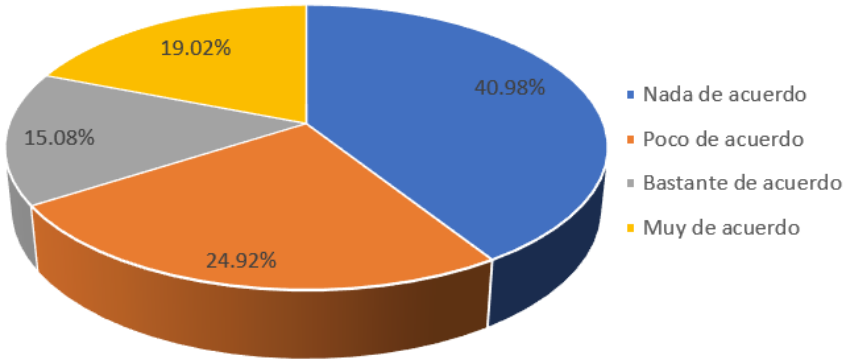
Fuente: Encuesta a docentes

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

El 78,69% de los docentes están muy y bastante de acuerdo en la elaboración de planificaciones específicas para el alumnado con NEE asociadas a discapacidad, mientras que una minoría del 21,31% están nada y poco de acuerdo con el criterio mencionado anteriormente y no planifican para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, sino que hacen una planificación para todo el alumnado del aula.

Figura 14

Trabajo coordinado con la familia

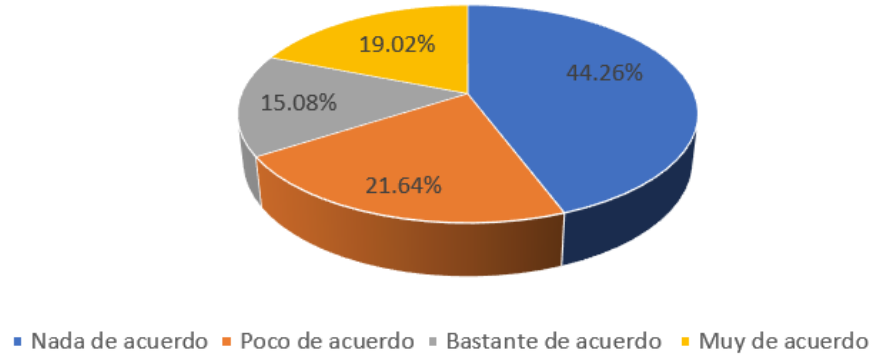


Fuente: Encuesta a docentes

El 65,90 % no trabajan de manera coordinada con la familia mientras que el 34,10 % si lo hacen.

Figura 15

Los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad deben estar en instituciones especializadas



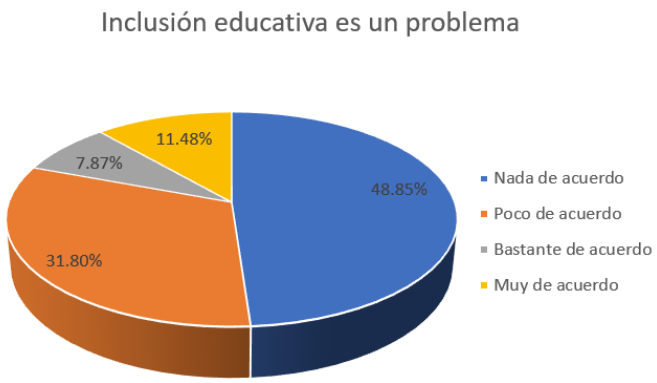
Fuente: Encuesta a docentes

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

El 65,90 % de los/las docentes están nada y poco de acuerdo en que la escolarización de los NEE sea responsabilidad exclusiva de las instituciones de educación especializadas, mientras que un 34,10% contestaron que están muy y bastante de acuerdo en que deben ser las instituciones de educación especializada,las responsables de educar a niños /ñas con NEE asociadas a discapacidad, evidenciándose según los datos que el mayor porcentaje de los docentes consideran que la educación del alumnado con NEE asociadas a discapacidad es una responsabilidad de todos, tanto de las instituciones regulares como de las instituciones de educación especializada según sea la necesidad de el/la estudiante.

Figura 16

La inclusión educativa es un problema



Fuente: Encuesta a docentes

El 80,65% de los docentes encuestados están nada y poco de acuerdo en que la inclusión educativa sea un problema, mientras que una minoría del 19,35% consideran que los procesos de inclusión educativa causan algunos problemas en la educación.

Análisis cualitativo

El presente análisis cualitativo tiene como objetivo dar conocer la perspectiva institucional frente a la inclusión educativa. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes agrupados por ejes temáticos:

1. *Importancia de la inclusión educativa*

Los 11 rectores coincidieron en que la inclusión educativa es un tema de gran relevancia en sus instituciones. Se reconoce como un proceso necesario para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus características individuales. Los rectores destacan que la inclusión fortalece el sentido de equidad en la educación regular del país.

2. Capacitación docente sobre inclusión

Respecto a la formación docente, 8 de los 11 rectores señalaron que sí se brinda capacitación sobre inclusión educativa, mientras que los 3 restantes reconocieron dificultades para proporcionar formación continua. Sin embargo, mencionaron que se motiva a los docentes a autoformarse e investigar estrategias para atender a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

3. Apoyo psicopedagógico institucional

Todas las instituciones cuentan con un Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), el cual cumple un rol fundamental en la socialización de temas relacionados con la inclusión. Además, se cuenta con equipos administrativos comprometidos con la orientación a docentes y familias.

4. Preparación institucional para atender NEE

Las respuestas fueron variadas. Seis rectores afirmaron que sus instituciones sí están preparadas, destacando la existencia de programas, recursos humanos y currículos flexibles. Sin embargo, cinco rectores reconocieron limitaciones, entre ellas: falta de infraestructura adecuada (rampas, baños adaptados), carencia de materiales de apoyo y de formación especializada en discapacidad. También se identificó que algunos centros no se consideran preparados para atender casos de discapacidad severa (como ceguera o sordera).

5. *Recepción de estudiantes con discapacidad*

Las 11 instituciones afirmaron que acogen a estudiantes con cualquier tipo de discapacidad, priorizando el trabajo sobre sus fortalezas individuales. Existe una disposición institucional generalizada hacia la inclusión, aunque con distintos niveles de preparación y recursos.

6. *Participación en formaciones específicas*

Siete rectores indicaron que el Ministerio de Educación no ha ofrecido recientemente capacitaciones específicas sobre inclusión. No obstante, cuatro instituciones han desarrollado talleres internos donde se comparten estrategias y se abordan casos específicos mediante adaptaciones curriculares.

7. *Disponibilidad de materiales específicos*

Ocho rectores manifestaron que no cuentan con materiales didácticos específicos para el tratamiento de NEE, limitándose a las adaptaciones curriculares. Solo tres señalaron que sus instituciones disponen de algunos recursos específicos, los cuales son adaptados según las características del estudiante.

8. *Presencia de personal especializado*

Ninguna de las instituciones cuenta con profesionales especializados en inclusión educativa o en atención a NEE. El apoyo se limita a las trabajadoras sociales que forman parte del DECE, lo cual evidencia una brecha significativa en la atención especializada.

9. *Participación de las familias y la comunidad*

En todas las instituciones se reconoce la participación de familias y miembros de la comunidad como un recurso de apoyo escolar. No obstante, la implicación familiar varía; varios rectores mencionan la escasa participación de algunos padres, pese a los esfuerzos institucionales por motivar su involucramiento.

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

DISCUSIÓN

A través de esta investigación fue posible identificar las actitudes que manifiestan los docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto. Los hallazgos permiten evidenciar que:

El 100% de los docentes encuestados están conscientes de que los niños/ niñas con NEE asociadas a discapacidad tienen derecho a estar en las aulas regulares siempre y cuando sea posible y esto demuestra que los docentes han logrado aceptar y compartir el concepto de inclusión educativa, pero a pesar de ello el 57,37% del profesorado no está de acuerdo y está poco de acuerdo en que se pueda atender adecuadamente al alumnado con NEE asociadas a discapacidad en las aulas ordinarias de las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto, puesto que no cuentan con los recursos físicos y materiales para atenderles de forma óptima, además hay que sumar el hecho que ninguno de los docentes está especializado en Inclusión Educativa o NEE y que el 91.15% de los docentes tienen título de 3er nivel y son pocos aquellos docentes que han llegado a obtener un Masterado, prevaleciendo la Licenciatura en Lengua y Literatura y la de Físico Matemático. Es importante destacar que los docentes tienen actitudes favorables frente a los procesos de inclusión, pero es indispensable la capacitación y formación para poder trabajar con la diversidad (Alvares et al.,2005, p.604).

El 60,66% del profesorado durante su trayectoria ha tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con NEE asociadas a discapacidad, y esto es positivo ya que tienen un referente de acción para trabajar con otros niños/niñas que presenten NEE.

El 100% de los docentes están de acuerdo y muy de acuerdo que a los /las estudiantes se los debe tratar respetando sus intereses, necesidades, características y ritmos de aprendizajes, procurando potenciar sus fortalezas y capacidades, coincidiendo con lo expuesto

en la Ley Orgánica Intercultural de Educación (2011) que indica que la educación formal y no formal tendrá en cuenta las NEE de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

Se evidencia que el 76,07% del profesorado considera que es positivo para toda la comunidad educativa que los/las estudiantes con NEE asociadas a discapacidad estén en las aulas regulares, porque se les enseña a todos los/las estudiantes a respetar y valorar las diferencias individuales, se fomenta el amor por la diversidad y valores como el respeto, la amistad y la solidaridad en concordancia con lo expuesto en el Acuerdo Ministerial 295-2013.

Los docentes están muy y bastante de acuerdo en que se debe trabajar de igual manera con los estudiantes que tienen NEE especiales asociadas a discapacidad y aquellos que no las tienen, puesto que el 61,96% coinciden con este criterio, mientras que un 38,03 % consideran que no se puede trabajar de la misma forma con los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, sino que se deben adaptar los métodos, estrategias, actividades, recursos si es posible para que a los/las estudiantes que tienen NEE asociadas a discapacidad se les facilite el acceso al aprendizaje, reflejándose una contradicción ya que el mayor porcentaje de docentes consideran que al trabajar de la misma manera con todo el alumnado está incluyendo, sin percatarse que están fomentando barreras en la participación de niños y niñas con NEE si no se planifican e implementan las respectivas adaptaciones curriculares.

El mayor porcentaje de los docentes encuestados contestaron que están poco y nada de acuerdo en que se debe utilizar el mismo currículo de los niños que no tienen NEE con aquellos/llas que, si las tienen, dando a entender que los niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad deben tener un currículo con conocimientos, destrezas solo para sus necesidades, muy distinto del currículo de la educación regular.

Según los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes el 78,69% elaboran planificaciones específicas para el alumnado con NEE, evidenciándose una 2da contradicción, puesto que el 61,96% de docentes indican que se debe trabajar de la misma manera y sólo una

minoría puntualiza que se deben hacer las adaptaciones curriculares pertinentes. Es importante recalcar que el proceso de inclusión involucra cambios y modificaciones en los diferentes elementos del currículo, para atender a la diversidad existente (UNESCO, 2017).

El 65,90 % de los docentes no trabajan en coordinación con las familias ya que por mucho que se motive a padres y madres para que participen en el proceso educativo de sus hijos hay algunos que no van a las reuniones, ni le dan la debida importancia al proceso educativo, coincidiendo con lo que expresaron algunos rectores en la entrevista, que, aunque consideran muy importante involucrar a los representantes en la institución algunos padres/madres de familia prefieren mantenerse al margen.

El 80,65% de los docentes encuestados consideran que la inclusión educativa no genera ningún tipo de problema en la educación, coincidiendo con el estudio realizado por Montánchez (2014) sobre las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas.

Se considera que los factores que influyen en la actitud de los y las docentes de las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto sobre inclusión educativa son:

Poca capacitación sobre inclusión educativa, NEE y escasa implementación de recursos materiales y físicos que ayuden en el tratamiento de las NEE como lo expresan 8 rectores de los 11 entrevistados, concordando con Granada et al. (2013) que indica que la escaza implementación de recursos y capacitaciones sobre NEE influye negativamente en la actitud de los docentes.

Falta de profesionales especializados en inclusión educativa, psicólogo clínico, psicólogo educativo. Es importante indicar que algunos docentes rechazan la inclusión porque no se sienten capacitados para afrontar las NEE de niños/niñas con discapacidad (Díaz y Franco, 2008).

DOI: https://doi.org/10.71112/1yf8pk13

CONCLUSIONES

Terminado el presente trabajo de investigación se establecen las siguientes conclusiones:

La mayoría de los docentes objeto de estudio consideran que los niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad deben tener un currículo especial, lo que demuestra que hay un bajo conocimiento sobre el marco legal de la inclusión educativa y la dificultad de los docentes para planificar tomando en cuenta la diversidad existente en el aula.

Los docentes demuestran voluntad y predisposición para trabajar con niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad, pero no se sienten preparados para ello y se ven limitados por la falta de conocimientos específicos y recursos que le ayuden en el proceso.

Los docentes tienen actitudes positivas y favorables frente a los procesos de inclusión de niños/niñas con NEE asociadas a discapacidad en las instituciones fiscales de la Parroquia 5 de Agosto, en concordancia con el estudio realizado por Montánchez (2014).

Los docentes están conscientes que cada niño/niña aprende de forma diferente y consideran que se debe respetar la individualidad de cada estudiante.

Según los datos obtenidos todos los docentes realizan adaptaciones, pero por las contradicciones existentes en sus respuestas se evidencia que son pocos los docentes que aplican realmente esas adaptaciones en el aula.

Los planteles educativos regulares no cuentan con los recursos físicos y materiales que brinden las garantías necesarias para atender a la diversidad, lo cual influye al momento de tomar decisiones a favor de la inclusión educativa.

El porcentaje de docentes que trabaja con las familias de los alumnos/as con necesidades educativas especiales es muy bajo, y esto afecta el proceso de adaptación curricular, ya que las familias no pueden afianzar en casa el conocimiento dado por el docente.

Las familias se involucran muy poco en el proceso de enseñanza -aprendizaje de los estudiantes, dejando todo el trabajo al docente.

Faltan profesionales especializados en las instituciones educativas que ayuden en el proceso de inclusión.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Alexandra Katherine Angulo-Ferrin: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

Leonardo Daniel Valarezo-Quinde: metodología, supervisión, validación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* (p. 17). Universidad de Manchester, San Sebastián. http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow

Alvares, M., Castro, P., y Campo, M. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema, 17*(44), 601–606. http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf

Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa, (21)*, 23–35. https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/22

Barón, R., y Byrne, D. (2002). *Psicología social* (8.ª ed.). Prentice-Hall.

Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 13–31. http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360

Burgos Briones, J. D., Ortega Chávez, G. K., y Pazmiño Castañeda, A. I. (2018). Praxis docentes en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas. *Polo del Conocimiento, 3*(2), 232–343. https://doi.org/10.23857/pc.v3i2.2405

Damm Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(1), 25–35. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_1_003/637

Díaz Fraide, O., y Franco Media, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, (12)*, 12–39. https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155002.pdf

Ecuador, Asamblea Constituyente. (2021). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.

Ecuador, Asamblea Nacional. (2011). *Ley de Educación Intercultural Bilingüe*. http://www.documentación.asambleanacional.gob.ec

Ecuador, Asamblea Nacional. (2012). *Reglamento LOEI Ecuador*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/07/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf

Granada Azcárraga, M., Pomes Correa, P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud del profesorado frente a la inclusión educativa. *Revista Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25)*, 51–59. https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-%C3%B3n_sampieri.pdf

Jordan, A., Glenn, C., y McGhie, D. (2010). El apoyo a la enseñanza efectiva (SET): La relación de las prácticas de enseñanza inclusivas con las creencias de los maestros. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación, 11*(1), 53–58. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005

Marchesi, A., y Coll, C. (2010). Desarrollo psicológico del desarrollo y necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, (5)*, 124–135. https://es.scribd.com/doc/66294645/Marchesi-Coll-1-Desarrollo-psicologico-yeducacion-Psicologia-evolutiva

Ministerio de Educación. (2006). *Plan decenal*. Quito. http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Módulo 1 de educación inclusiva y especial*. Editorial Ecuador. http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Acuerdo Ministerial Nro. 0295-13*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Editorial Ecuador. http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf

Montánchez, M. L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio RODERIC. http://roderic.uv.es/handle/10550/34820

Organización de la Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7–10 de junio de 1994. UNESCO. https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Ovejero, A. (1993). Teoría de la disonancia cognitiva a partir de la obra de Leon Festinger. *Psicothema, 5*(1), 201–206. http://www.psicothema.com/pdf/873.pdf

Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas, política y cultura. *Revista Escuela de Administración de Negocios, (13)*, 263–276. https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf

Rodríguez, A. (2006). *Creencias, actitudes y valores*. Pearson Educación.

Sales Ciges, A., Moliner García, O., y Sánchez Ruiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria, 4*(2), 1–7. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317

Talout, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología, (11)*, 125–145. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación, 6*(1), 83–94. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94

Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2005). Actitudes: Definición y medición, componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En Fernández, S. (Ed.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301–326). Pearson Educación. https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/vf7f7176

EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS VS. TRADICIONAL: UN ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA DE SECUNDARIA

COMPETENCY-BASED VS. TRADITIONAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF CIVIC AND ETHICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

Luis Angel Cuecuecha Sánchez

Nora Estela Valenzuela Sandoval

México

DOI: https://doi.org/10.71112/vf7f7176

Educación basada en competencias vs. tradicional: un análisis en la formación cívica y ética de secundaria

Competency-based vs. traditional education: an analysis of civic and ethical education in secondary schools

Luis Angel Cuecuecha Sánchez[1]
Luisangel.cuecuecha.s@uatx.mx
https://orcid.org/0009-0006-0143-2691
Universidad Autónoma de Tlaxcala
México

Nora Estela Valenzuela Sandoval[2]
jalpalibre1703@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-8498-5447
Escuela Jaime Nunó
México

RESUMEN

La investigación Educación Basada en Competencias vs. Tradicional: Un Análisis en la Formación Cívica y Ética de Secundaria, examina las diferencias entre dos métodos de enseñanza en relación con la instrucción de valores y ciudadanía en la educación secundaria. La metodología tradicional se enfoca en la difusión de saberes teóricos y la memorización de información, mientras que el enfoque fundado en competencias enfatiza la adquisición de habilidades prácticas, actitudes y valores útiles en situaciones reales. En el campo de la formación cívica y ética, el modelo tradicional puede restringirse a la presentación de ideas abstractas, mientras que el enfoque basado en competencias estimula la involucración, el análisis crítico y la capacidad de tomar decisiones acertadas. El documento subraya que la educación centrada en competencias favorece una conexión más estrecha entre los conocimientos adquiridos y la vida diaria, preparando a los alumnos para abordar de forma más eficaz los problemas sociales y éticos. No obstante, también menciona los inconvenientes de

su implementación, como la necesidad de formación para los docentes y la disponibilidad de recursos apropiados.

Palabras clave: educación basada en competencias; formación cívica y ética; enseñanza tradicional; pensamiento crítico; desarrollo integral

ABSTRACT

The research, "Competency-Based vs. Traditional Education: An Analysis in Secondary Civic and Ethical Education," examines the differences between two teaching methods regarding the instruction of values and citizenship in secondary education. The traditional methodology focuses on the dissemination of theoretical knowledge and the memorization of information, while the competency-based approach emphasizes the acquisition of practical skills, attitudes, and values useful in real-life situations. In the field of civic and ethical education, the traditional model can be restricted to the presentation of abstract ideas, while the competency-based approach encourages engagement, critical analysis, and the ability to make sound decisions. The document emphasizes that competency-based education fosters a closer connection between acquired knowledge and daily life, preparing students to more effectively address social and ethical problems. However, it also mentions the drawbacks of its implementation, such as the need for teacher training and the availability of appropriate resources.

Keywords: competency-based education; civic and ethical training; traditional teaching; critical thinking; comprehensive development

Recibido: 26 de abril 2025 | Aceptado: 2 de mayo 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/vf7f7176

INTRODUCCIÓN

El sistema de enseñanza en México ha sufrido notables cambios en las últimas décadas. Uno de los más relevantes ha sido el desplazamiento de un modelo tradicional, que se enfoca en la entrega de conocimientos, hacia uno que prioriza las competencias y el desarrollo completo del alumnado. Esta transformación pedagógica comenzó a formalizarse a inicios del siglo XXI y se consolidó con la Reforma Integral de la Educación Básica, conocida como RIEB, que se implementó entre 2004 y 2011.

La incorporación del enfoque basado en competencias en México no fue un acontecimiento aislado, sino parte de una tendencia global liderada por entidades como UNESCO y OCDE. Según Díaz Barriga (2011), este cambio fue una respuesta a la necesidad de conectar la educación con las demandas de la sociedad actual y el sector laboral. El Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica oficializó este concepto, describiendo las competencias como “la capacidad de enfrentar diversas situaciones, requiriendo un dominio de habilidades junto con conocimientos y la consideración de las consecuencias de esas acciones, incluyendo valores y actitudes” (SEP, 2011, p. 29).

La introducción del esquema por competencias en México ha pasado por diversas fases y modelos de enseñanza. Tras el Plan de 2011, el Modelo Educativo 2017 fortaleció esta visión, la cual evolucionó hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM) instituida en la reforma constitucional de 2019. Perrenoud (2010) menciona que este cambio de paradigma exige transformar de manera profunda no solo los contenidos del currículo, sino también las metodologías pedagógicas, los métodos de evaluación y la percepción del rol del docente.

En medio de este proceso de cambio, el sistema educativo mexicano ha enfrentado grandes retos, como la formación de los docentes, la adaptación de contenidos y la resistencia al cambio. Tobón (2013) indica que para implementar efectivamente el enfoque por competencias es fundamental superar la visión segmentada del conocimiento y fomentar

aprendizajes significativos, que estén contextualizados y enfocados en la resolución de problemas reales. Esta transición ha requerido esfuerzos institucionales significativos para sincronizar currículos, metodologías de aula y sistemas de evaluación con los principios del enfoque por competencias.

El entorno socioeconómico y cultural de México ha complicado esta evolución educativa. Elementos como la diversidad regional, las desigualdades sociales y la variedad de las instituciones educativas han influido en la aplicación del enfoque por competencias. Arnaut y Giorguli (2010) resaltan que las reformas educativas en México han tenido que ajustarse a realidades muy distintas, desde escuelas urbanas con suficientes recursos hasta contextos rurales o indígenas con limitaciones significativas en recursos y pedagogía.

Importancia de la formación cívica y ética en secundaria

La materia de Formación Cívica y Ética es crucial en el plan de estudios de educación secundaria en México, ya que ofrece un marco importante para el crecimiento integral de los jóvenes en una fase decisiva de su vida. Esta asignatura es especialmente significativa en el contexto actual, que se caracteriza por cambios sociales profundos, crisis de valores y nuevos retos para una convivencia democrática.

Desde un punto de vista educativo, la Formación Cívica y Ética aborda la necesidad de dotar a los estudiantes con herramientas que les ayuden a forjar su identidad, desarrollar un pensamiento crítico y participar de manera activa en la comunidad. Schmelkes (2004) subraya que la educación ética y cívica va más allá de simplemente transmitir datos, ya que supone la formación en valores, actitudes y comportamientos que promueven el bien colectivo y el respeto a la dignidad humana. En la adolescencia, un periodo marcado por la búsqueda de identidad y la reevaluación de normas, esta formación es vital para el desarrollo de una moralidad independiente.

El enfoque actual de la Formación Cívica y Ética en la educación secundaria

corresponde a los principios de una educación orientada a competencias, fomentando aprendizajes que combinan conocimientos, capacidades, actitudes y valores. Según el programa actual, esta materia tiene como objetivo hacer que los jóvenes adquieran competencias cívicas y éticas tales como: el autocuidado, la autorregulación y uso responsable de la libertad, la apreciación de la diversidad, la pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad, así como el manejo y resolución de conflictos, la participación social y política, y el compromiso con la legalidad y la justicia (SEP, 2017).

La Formación Cívica y Ética es una herramienta esencial para fomentar una cultura de paz, respeto a la legalidad y derechos humanos. Conde (2014) menciona que esta materia puede tener un impacto significativo en la prevención de conductas de riesgo en adolescentes y en la creación de entornos escolares y comunitarios más inclusivos y democráticos. Así, la formación ciudadana en secundaria se extiende más allá de las aulas, actuando como un catalizador para el cambio social.

Desde la óptica de los derechos humanos, la Formación Cívica y Ética está íntimamente relacionada con el derecho a recibir una educación integral, reconocido en documentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Como indica Yurén (2013), la educación en ética y ciudadanía es fundamental en una educación de calidad, ya que favorece el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la generación de sociedades más justas, pacíficas y sostenibles.

La inclusión de esta materia en el plan de estudios de educación secundaria también se debe a las bases filosóficas y normativas del sistema educativo en México. El artículo 3 de la Constitución señala que la educación debe cultivar de manera equilibrada todas las capacidades del individuo y fomentar el amor por la nación, el respeto hacia los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad global (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019). La asignatura de Formación Cívica y Ética da vida a estos valores al

incentivar una educación integral que integra aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos.

METODOLOGÍA

El presente trabajo utiliza un método descriptivo, exploratorio y analítico para investigar las diferencias y similitudes existentes entre la Educación Basada en Competencias y el modelo educativo convencional en el ámbito de la educación cívica y ética en la educación secundaria. Este enfoque metodológico responde a la necesidad de entender, explorar y evaluar cómo cada uno de estos sistemas de enseñanza afecta la formación de competencias cívicas y éticas en los alumnos.

La naturaleza descriptiva de este estudio se justifica por el objetivo de explicar y organizar las características esenciales del modelo de Educación Basada en Competencias aplicado a la educación cívica y ética, así como los efectos que tiene en el desarrollo integral del alumno. Se pretende, a través de la recolección y el análisis de información, identificar patrones, tendencias y percepciones desde la perspectiva de docentes y estudiantes, lo que permitirá crear una visión clara sobre las prácticas educativas actuales y su correspondencia con los objetivos del currículo oficial.

El enfoque exploratorio surge del interés por investigar un área relativamente reciente en el ámbito educativo, dado que la implementación de la Educación Basada en Competencias todavía enfrenta dificultades de adaptación y comprensión tanto en las instituciones como en las aulas. Este enfoque abrirá la oportunidad de descubrir elementos subyacentes y aspectos que no han sido suficientemente estudiados, en relación a la efectividad y los retos de la Educación Basada en Competencias frente al modelo tradicional, sobre todo en lo que refiere al desarrollo de competencias cívicas y éticas.

Por último, el análisis comparativo tiene como propósito establecer conexiones entre

ambos modelos educativos a través de la interpretación crítica de la información recopilada. Mediante el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas de análisis, se tratará de identificar las ventajas, desventajas y posibles áreas de mejora para cada enfoque pedagógico en el contexto particular de la educación secundaria.

DESARROLLO

La formación ha sido un elemento clave en el crecimiento de las comunidades, y a través del tiempo, los sistemas de enseñanza han cambiado para ajustarse a las demandas variables del entorno social, económico y tecnológico. En este trabajo, se explorarán las cualidades y distinciones entre el sistema educativo clásico y el enfoque basado en competencias, basándose en los artículos científicos ofrecidos. Ambos modelos provienen de paradigmas diversos y satisfacen distintas necesidades educativas, lo que ha provocado un debate continuo sobre cuál es el más idóneo para equipar a los alumnos frente a los retos del siglo XXI.

Modelo educativo tradicional

El sistema educativo clásico se distingue por su enfoque en la entrega de información de manera unidimensional, en el que el educador desempeña un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje. Este modelo tiene sus orígenes en la educación medieval, donde los instructores eran considerados la máxima autoridad y los alumnos, meros receptores de datos (Arredondo et al., 2014). De acuerdo con Chávez (2011), este método se basa en la memorización, es coercitivo en términos éticos y promueve la desigualdad social, lo que ha resultado en estudiantes poco imaginativos y carentes de iniciativa.

Una de las características más notables del enfoque tradicional es el enfoque en el docente, donde el educador ocupa el núcleo del proceso educativo y los alumnos deben seguir su ejemplo y cumplir sus órdenes (Arredondo et al., 2014). Asimismo, este modelo se apoya en la retención de información, dejando de lado la reflexión y el entendimiento profundo de los

temas estudiados (Tonucci, 1993, citado por Bernad, 2007). El plan de estudios dentro de este enfoque es inflexible y se enfoca en la acumulación de información, sin una conexión evidente con la vida cotidiana o las necesidades de los estudiantes (Robinson, 2012).

Enfoque por competencias

En contraste, el modelo basado en competencias emerge como una solución a las deficiencias del sistema educativo convencional, con el objetivo de ofrecer una enseñanza más completa y útil en la vida cotidiana. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que los alumnos deben adquirir habilidades, conocimientos, actitudes y valores que les capaciten para resolver problemáticas en situaciones concretas (Costa Rica, Gobierno de la República, 2017). De acuerdo con Delors (1996), las competencias se estructuran en cuatro ejes esenciales: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, lo que conlleva una educación más integral y multidisciplinaria.

El modelo por competencias se enfoca en el alumno, fomentando su independencia y habilidad para aprender a lo largo de su vida (García Retana, 2011). A diferencia del sistema educativo clásico, esta metodología va más allá de la simple memorización de información; busca aplicar conocimientos en escenarios reales, estimulando la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico (Frade, 2009). Asimismo, la evaluación en este enfoque no se limita a comprobar el nivel de conocimiento, sino que se centra en el rendimiento del alumno en contextos particulares, empleando métodos como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (Rial, 2007).

Diferencias clave entre el modelo tradicional y el enfoque por competencias

Rol del Educador y del Aprendiz: En el sistema educativo convencional, el educador ocupa el papel principal en el proceso de enseñanza, mientras que, en el modelo orientado a competencias, el aprendiz asume un rol central, y el educador se convierte en un facilitador o

mentor (García Retana, 2011). Esto conlleva una transformación en la interacción dentro del aula, donde el aprendiz debe involucrarse de manera más activa.

Métodos de Enseñanza: El enfoque tradicional se fundamenta en la transmisión de conocimientos a través de conferencias y la memorización de informaciones (Arredondo et al., 2014). En contraste, el modelo por competencias emplea métodos activos como el aprendizaje basado en desafíos, la colaboración entre pares y la enseñanza contextualizada, con el propósito de que el aprendiz aplique lo que ha aprendido en situaciones reales (Frade, 2009).

Evaluación: En el sistema convencional, la evaluación se enfoca en cuantificar el conocimiento mediante exámenes y pruebas estandarizadas (Tonucci, 1993, citado por Bernad, 2007). Por el contrario, en el enfoque por competencias, la evaluación es más holística y se concentra en el rendimiento del estudiante en contextos específicos, utilizando métodos como la autoevaluación y la evaluación entre pares (Rial, 2007).

Currículo: El currículo bajo el modelo tradicional es inflexible y se distingue por la acumulación de información, mientras que, en el enfoque por competencias, el currículo es adaptable y responde a las necesidades del aprendiz y del entorno social (García Retana, 2011). Asimismo, este enfoque favorece la transdisciplinariedad, integrando saberes de diversas áreas para abordar problemas complejos (Sotolongo y Delgado, 2006).

Abordaje de la formación cívica y ética en ambos modelos y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

La educación cívica y ética dentro de los sistemas de enseñanza es un elemento esencial para el crecimiento completo de los alumnos, promoviendo habilidades cívicas y robusteciendo valores éticos básicos. Este artículo se enfoca en examinar la educación cívica y ética desde dos enfoques metodológicos y su efecto en el desarrollo completo de los alumnos, apoyándose en investigaciones empíricas y sugerencias educativas en México.

Enfoque filosófico, sociológico y pedagógico

La enseñanza cívica y ética combina enfoques filosóficos, sociológicos y educativos que tienen como objetivo formar individuos críticos que se impliquen activamente en su comunidad. Urrutia (2020) señala que la formación en ética se ve como un proceso destinado a justificar de manera estricta la libertad y el razonamiento dentro de un contexto democrático. Desde una visión sociológica, Bourdieu plantea que la educación cívica debe tener en cuenta el habitus de los alumnos para superar las limitaciones de las estructuras sociales y fomentar una verdadera participación (Urrutia, 2020). Además, se resalta la necesidad de incorporar tanto la dimensión emocional como la racional de los estudiantes para alcanzar una conciencia crítica y autónoma, tal como indica Zubiri (1984).

Asimismo, el enfoque pedagógico busca implementar estas ideas teóricas en acciones prácticas dentro del entorno escolar. Urrutia (2015) enfatiza la importancia de crear actividades que incentiven el diálogo, la reflexión crítica y la resolución de conflictos, contribuyendo al establecimiento de habilidades cívicas y éticas robustas.

Impacto en el desarrollo integral de los estudiantes

La instrucción cívica y moral desempeña un papel crucial en el crecimiento integral de los alumnos. Según Pérez Galván y Ochoa Cervantes (2017), las actividades de aprendizaje mediante el servicio propician un cambio significativo en cómo los estudiantes ven su rol como ciudadanos. A su vez, involucrarse en iniciativas comunitarias favorece el desarrollo de habilidades como la empatía, la regulación personal y el pensamiento crítico.

Por otra parte, el estudio de Urrutia (2015) subraya que el uso de métodos cualitativos para evaluar la actuación de los docentes y las dinámicas en el salón de clases ayuda a detectar áreas que necesitan mejoras y a proponer sugerencias pedagógicas adecuadas. Esto es fundamental para ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y cultivar un ambiente de respeto y equidad social.

Retos y oportunidades para el desarrollo de la formación cívica y ética

A pesar de las ventajas mencionadas, hay retos significativos que deben superarse para establecer una educación cívica y ética efectiva. La insuficiente capacitación de los maestros y la falta de materiales didácticos restringen el pleno desarrollo de esta materia. Además, el ambiente sociocultural y las diferencias económicas pueden afectar las expectativas y percepciones de los estudiantes respecto a la participación en la sociedad.

No obstante, existen posibilidades para mejorar la situación. La implementación de métodos innovadores, como el aprendizaje-servicio y la integración de herramientas digitales, puede hacer que la enseñanza de la educación cívica y ética sea más accesible y dinámica. Asimismo, es fundamental fortalecer la formación continua de los docentes y crear espacios para el diálogo y la reflexión en la comunidad educativa para lograr una educación cívica más relevante.

Relación entre competencias sociales, éticas y los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como una propuesta educativa integral y centrada en el ser humano que pretende transformar los métodos de enseñanza convencionales para ajustarse a las necesidades actuales de la sociedad. Este ensayo tiene como objetivo examinar la conexión entre las competencias éticas y sociales que promueve la NEM y sus principios básicos, teniendo en cuenta su efecto en la formación del individuo como ciudadano.

La ejecución de la NEM se basa en principios pedagógicos que combinan enfoques como el aprendizaje significativo, el aprendizaje situado y el aprendizaje socioemocional (Ortega Estrada, 2017). Estos métodos no solo buscan impartir conocimientos académicos, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades sociales y éticas necesarias para una convivencia pacífica y para ejercer una ciudadanía crítica y reflexiva (Briceño Alcaraz, 2023). Este modelo educativo desafía el enfoque tradicional bancario señalado por Freire (1985),

donde se entiende el conocimiento como una mera transferencia de información, favoreciendo en su lugar una educación que sea crítica, reflexiva y participativa.

Dentro del ámbito de la educación para la ciudadanía global, la NEM promueve una formación que se fundamenta en los derechos humanos y el respeto hacia la diversidad cultural, elementos indispensables para construir sociedades más justas y equitativas (Briceño Alcaraz, 2023). Este enfoque se alinea con la necesidad de preparar a los estudiantes para abordar los retos globales contemporáneos, tales como el cambio climático y las crisis económicas, con un sentido de responsabilidad y corresponsabilidad (ONU, 2015). En este contexto, la formación ética se entiende como un proceso integral que impulsa la empatía, la justicia social y el respeto a la diversidad, componentes esenciales para una convivencia democrática y pacífica.

Por otro lado, las competencias éticas se fomentan mediante el análisis crítico y la reflexión sobre las problemáticas sociales actuales, aumentando la conciencia de los estudiantes sobre la justicia social y la equidad (Cortina, 2009). La reflexión crítica capacita a los estudiantes para cuestionar normas, prácticas y estructuras sociales, cultivando un pensamiento autónomo que estimule la acción transformadora. Desde este planteamiento, la NEM aspira a formar ciudadanos que sean capaces de actuar con responsabilidad en su entorno inmediato y en el ámbito global, considerando las repercusiones de sus elecciones en el bienestar común.

Además, la dimensión social de la NEM se refuerza a través del trabajo colaborativo y del aprendizaje situado, lo que permite a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos y habilidades en entornos reales y diversos (Ortega Estrada, 2017). Estas vivencias no solo fomentan competencias académicas, sino también habilidades para resolver conflictos pacíficamente, comunicarse eficazmente y promover el respeto mutuo. El enfoque humanista de la NEM, además, impulsa el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad como

pilares fundamentales de la formación ciudadana, promoviendo el compromiso con el bienestar común y la solidaridad.

La Nueva Escuela Mexicana simboliza un intento de cambiar el sistema de enseñanza hacia una perspectiva más centrada en el ser humano, abierta y moral. La incorporación de habilidades sociales y éticas no solo apoya la educación, sino que además se transforma en un fundamento para la creación de individuos analíticos, responsables y dedicados a la mejora constructiva de la comunidad.

Metodologías y estrategias para la enseñanza por competencias

El cambio hacia un sistema educativo centrado en competencias ha provocado una reforma significativa en las prácticas docentes en las aulas de México. Este modelo demanda el uso de métodos activos que vayan más allá de la meramente simple entrega de información, promoviendo la combinación de conocimientos, destrezas y valores enfocados en la solución de problemas dentro de contextos particulares. En el área de la Educación Cívica y Ética, estas metodologías son especialmente útiles ya que vinculan el plan de estudios con las experiencias de los alumnos y los retos ciudadanos actuales.

Estrategias didácticas clave: aprendizaje basado en proyectos, problemas y participativo.

El aprendizaje centrado en proyectos es una estrategia clave para el enfoque basado en competencias, ya que ofrece la oportunidad de combinar diferentes conocimientos en torno a la creación de un producto o la resolución de una cuestión social. Según Díaz-Barriga (2015), en la materia de Formación Cívica y Ética, esta metodología ayuda a los alumnos a investigar problemas que les afectan directamente, como la discriminación, el acoso escolar o la falta de interés cívico, y a desarrollar intervenciones que se basen en valores democráticos. Los proyectos integrados promueven la cooperación entre distintas disciplinas, superando la fragmentación que suele caracterizar la educación secundaria tradicional. Tobón (2017)

menciona que los proyectos más significativos abordan verdaderas necesidades de la comunidad educativa y responsabilizan a los estudiantes concretamente, lo que les permite al mismo tiempo adquirir competencias tanto académicas como socioemocionales.

El aprendizaje por problemas se considera otra estrategia crucial en la educación orientada a competencias, ya que estimula el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones éticas. Morales y Landa (2004) detallan que esta metodología se basa en situaciones problemáticas que incitan a los estudiantes a utilizar diversos recursos cognitivos y actitudinales para crear soluciones efectivas. En el ámbito de la Formación Cívica y Ética, el examen de dilemas morales, situaciones legales o controversias sociales ayuda a los jóvenes a formar gradualmente un juicio moral independiente. Según Schmelkes (2018), los problemas más valiosos son aquellos que permiten múltiples puntos de vista, no tienen soluciones simples y requieren cuestionar creencias personales bajo diferentes principios éticos.

El aprendizaje participativo es el tercer pilar metodológico del enfoque por competencias, especialmente importante en la formación ética y cívica. Fierro y Carbajal (2019) sostienen que esta estrategia se basa en la idea de que la democracia y los valores cívicos se aprenden a través de prácticas concretas que fomentan la participación en los entornos escolar y comunitario. Las asambleas en clase, los procesos de mediación entre compañeros, las campañas de sensibilización y la participación en consejos educativos son espacios privilegiados para el desarrollo práctico de competencias ciudadanas. Según Rodríguez (2016), estas prácticas permiten a los estudiantes ejercer sus derechos y responsabilidades en situaciones reales, negociar intereses diversos y contribuir a la creación de acuerdos colectivos, transformando con el tiempo la cultura escolar al redistribuir el poder en las relaciones educativas.

Los enfoques mencionados comparten características que los diferencian de los métodos convencionales: se centran en situaciones reales relacionadas con la experiencia

estudiantil, promueven el trabajo en equipo, combinan diferentes áreas del conocimiento, estimulan la reflexión sobre el propio aprendizaje y amplían los ambientes educativos. Perrenoud (2012) argumenta que para que estas estrategias sean efectivas es necesario cambiar la estructura escolar tradicional, que se define por la rigidez en el tiempo, la fragmentación de contenidos y las jerarquías en las relaciones. Investigaciones llevadas a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) demuestran que estos enfoques son especialmente relevantes cuando se conectan con servicios de la comunidad, ya que permiten a los alumnos participar en la solución de problemas reales mientras adquieren habilidades cívicas esenciales para su desarrollo integral.

Rol de la tecnología y la formación docente en la implementación del enfoque por competencias.

La adopción de tecnologías digitales es un aspecto clave para la correcta aplicación del enfoque basado en competencias en la educación secundaria en México. Según Díaz-Barriga (2020), cuando las herramientas tecnológicas son empleadas con objetivos pedagógicos definibles, mejoran las metodologías activas al ampliar las oportunidades de aprendizaje, aumentar las fuentes de información, facilitar el trabajo en equipo y personalizar los trayectos educativos. En el contexto de la Formación Cívica y Ética, las plataformas digitales pueden transformarse en espacios ideales para la discusión democrática, la investigación social y la activa participación ciudadana. Los recursos multimedia, las simulaciones y los proyectos colaborativos que utilizan tecnología permiten a los estudiantes abordar dilemas éticos complejos desde diversas perspectivas.

La capacitación docente es un elemento crucial para cambiar las prácticas educativas que exige el enfoque por competencias. Barraza (2016) menciona que este modelo transforma profundamente la función del docente, quien ya no actúa simplemente como un transmisor de información, sino que se convierte en diseñador de entornos de aprendizaje, mediador en los

procesos educativos y evaluador del desarrollo de habilidades. En México, varios programas de formación continua han tratado de fortalecer las habilidades de los docentes para implementar metodologías activas, aunque los resultados han sido variados. Martínez-Olivé (2017) señala que las iniciativas más efectivas son las que combinan teorías fundamentales con prácticas reflexivas, cooperación entre colegas y apoyo constante en contextos reales de enseñanza. Los educadores deben adquirir competencias específicas para crear situaciones didácticas genuinas, manejar ambientes de aprendizaje colaborativo y evaluar procesos formativos complejos.

La integración exitosa de la tecnología en la educación exige procesos formativos sistemáticos para los docentes que vayan más allá de una enseñanza técnica enfocada solo en el uso de herramientas y aplicaciones. Sunkel y Trucco (2014) indican que los educadores necesitan construir habilidades para seleccionar de manera crítica recursos digitales, elaborar actividades que fomenten habilidades de pensamiento superior y guiar a los alumnos en el uso ético y responsable de medios digitales. En el ámbito mexicano, marcado por grandes desigualdades en el acceso a tecnologías, los docentes también deben afrontar el reto de ajustar sus enfoques pedagógicos a las condiciones particulares de cada comunidad educativa. La crisis provocada por la COVID-19 puso de manifiesto las limitaciones estructurales para la incorporación de la tecnología en la educación pública, así como el potencial innovador de muchos educadores que idearon estrategias creativas para mantener la educación en situaciones difíciles.

Las comunidades de aprendizaje profesional representan un modelo eficaz para la capacitación docente centrada en competencias. Vaillant (2016) indica que estas comunidades, que se distinguen por el liderazgo compartido, la reflexión crítica sobre la práctica y el compromiso con el aprendizaje colaborativo, brindan a los docentes la oportunidad de desarrollar conocimiento pedagógico adaptado y crear estrategias innovadoras para aplicar el

enfoque basado en competencias. Las experiencias más efectivas se destacan por la organización y difusión de prácticas exitosas, la colaboración entre diferentes disciplinas y la creación de vínculos con entidades académicas que ofrecen fundamentos teóricos y apoyo metodológico. Investigaciones realizadas por Cordero y Luna (2021) muestran que las escuelas secundarias en México que han establecido comunidades de aprendizaje profesional obtienen mejores resultados en la aplicación del enfoque por competencias y en los niveles de rendimiento académico de sus estudiantes.

RESULTADOS

A continuación, se ofrece una descripción de los desafíos y la evaluación de la educación basada en competencias. Los hallazgos indican que, aunque este modelo educativo favorece un aprendizaje más completo al conectar conocimientos, habilidades y actitudes con situaciones del mundo real, su evaluación continúa siendo un aspecto problemático debido a la subjetividad en la valoración de desempeños complejos. Asimismo, se identifican obstáculos como la resistencia al cambio por parte de educadores que están habituados a métodos tradicionales, la escasez de capacitación pedagógica para crear herramientas de evaluación adecuadas y las restricciones institucionales (infraestructura, proporción alumno-docente). El análisis también pone de manifiesto la desigualdad en su implementación entre instituciones urbanas y rurales, así como la necesidad de mayor colaboración entre los sectores educativo y laboral para asegurar la pertinencia de las competencias que se desarrollan. A pesar de estos desafíos, el texto concluye que, con formación de docentes, la estandarización de criterios de evaluación y políticas públicas que den soporte, este modelo podría aumentar la empleabilidad y la capacidad de adaptación de los estudiantes en entornos cambiantes. Por último, se destaca la necesidad urgente de investigaciones longitudinales que evalúen su verdadero impacto en el desarrollo profesional y social a largo plazo.

La adopción del enfoque por competencias en la educación secundaria en México ha enfrentado una serie de complicaciones estructurales, organizativas y pedagógicas que condicionan sus resultados. Más allá de las resistencias típicas que surgen ante cualquier cambio significativo, este enfoque educativo ha tenido que ajustarse a entornos marcados por la desigualdad social, la diversidad cultural y la falta de recursos; obstáculos en la implementación del modelo por competencias en educación secundaria.

Las estructuras organizacionales convencionales de las escuelas secundarias son uno de los principales impedimentos para una implementación efectiva del enfoque por competencias. Según Miranda y Lara (2016), la fragmentación del currículo en asignaturas con horarios fijos, la sobrecarga de contenidos académicos y la escasa comunicación entre docentes complican el desarrollo de propuestas integradoras. Un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) indica que los maestros de secundaria en México enfrentan las siguientes dificultades para aplicar el enfoque por competencias: la falta de tiempo para planificar y evaluar procesos complejos, el tamaño elevado de los grupos que dificulta la atención individual y la presión por cumplir con programas extensos que priorizan la cantidad sobre la profundidad del aprendizaje. La estructura departamentalizada de la secundaria, con educadores concentrados en áreas específicas, representa un reto particular para la integración de proyectos que abarquen diversas competencias y áreas de conocimiento.

La tensión entre las exigencias del enfoque basado en competencias y las metodologías de evaluación estandarizada representa otra dificultad importante. Díaz-Barriga y Hernández (2019) señalan la falta de alineación entre un sistema educativo que favorece aprendizajes diversos y complejos, y evaluaciones externas que se enfocan en conocimientos medibles a través de exámenes estandarizados. Esta discrepancia provoca confusión en las comunidades educativas y a menudo resulta en enfoques de "enseñanza orientada a la evaluación" que contradicen los principios del enfoque por competencias. En el ámbito específico de la

Formación Cívica y Ética, Schmelkes (2018) subraya la dificultad de evaluar con pruebas estandarizadas aspectos cruciales como la capacidad de juicio moral, habilidades socioemocionales y el compromiso cívico, lo que puede llevar a su menor valoración en comparación con temas que son más fáciles de medir.

La falta de formación adecuada para los docentes en la aplicación del enfoque por competencias representa otra limitación clave. Barrón (2015) menciona que muchos maestros de secundaria fueron formados en sistemas educativos tradicionales y, a pesar de haber participado en cursos sobre el enfoque por competencias, tienen dificultades para modificar sus hábitos pedagógicos establecidos. La investigación de Cordero (2017) revela que las principales dificultades señaladas por los docentes abarcan: el diseño de situaciones de aprendizaje auténticas y relevantes, la implementación de metodologías activas en clases grandes, la evaluación continua de procesos complejos y la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

La resistencia cultural frente a cambios paradigmáticos es otro obstáculo para aplicar el enfoque por competencias. Según Ornelas (2016), las reformas educativas en México históricamente han enfrentado oposición por parte de diversos grupos: docentes con formación en enfoques tradicionales, familias que priorizan los contenidos disciplinares y calificaciones numéricas, directivos más centrados en la gestión administrativa que en el liderazgo pedagógico, y estudiantes acostumbrados a modelos que requieren menos participación. En el contexto de la Formación Cívica y Ética, estas resistencias se evidencian en la tendencia a limitar la materia a información sobre instituciones y normas, ignorando el desarrollo de competencias participativas y la educación en valores democráticos a través de experiencias prácticas. Para superar estas resistencias, es necesario un proceso continuo de sensibilización, formación y apoyo que permita a las comunidades educativas entender los principios y ventajas del enfoque por competencias.

Instrumentos de evaluación auténtica: formativa, sumativa y su aplicación en competencias cívicas y éticas

A continuación, se ofrece una descripción de los desafíos y la evaluación de la educación basada en competencias. Los hallazgos indican que, aunque este modelo educativo favorece un aprendizaje más completo al conectar conocimientos, habilidades y actitudes con situaciones del mundo real, su evaluación continúa siendo un aspecto problemático debido a la subjetividad en la valoración de desempeños complejos. Asimismo, se identifican obstáculos como la resistencia al cambio por parte de educadores que están habituados a métodos tradicionales, la escasez de capacitación pedagógica para crear herramientas de evaluación adecuadas y las restricciones institucionales (infraestructura, proporción alumno-docente). El análisis también pone de manifiesto la desigualdad en su implementación entre instituciones urbanas y rurales, así como la necesidad de mayor colaboración entre los sectores educativo y laboral para asegurar la pertinencia de las competencias que se desarrollan. A pesar de estos desafíos, el texto concluye que, con formación de docentes, la estandarización de criterios de evaluación y políticas públicas que den soporte, este modelo podría aumentar la empleabilidad y la capacidad de adaptación de los estudiantes en entornos cambiantes. Por último, se destaca la necesidad urgente de investigaciones longitudinales que evalúen su verdadero impacto en el desarrollo profesional y social a largo plazo.

La adopción del enfoque por competencias en la educación secundaria en México ha enfrentado una serie de complicaciones estructurales, organizativas y pedagógicas que condicionan sus resultados. Más allá de las resistencias típicas que surgen ante cualquier cambio significativo, este enfoque educativo ha tenido que ajustarse a entornos marcados por la desigualdad social, la diversidad cultural y la falta de recursos.

DOI: https://doi.org/10.71112/vf7f7176

Obstáculos en la implementación del modelo por competencias en educación secundaria

Las estructuras organizacionales convencionales de las escuelas secundarias son uno de los principales impedimentos para una implementación efectiva del enfoque por competencias. Según Miranda y Lara (2016), la fragmentación del currículo en asignaturas con horarios fijos, la sobrecarga de contenidos académicos y la escasa comunicación entre docentes complican el desarrollo de propuestas integradoras. Un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) indica que los maestros de secundaria en México enfrentan las siguientes dificultades para aplicar el enfoque por competencias: la falta de tiempo para planificar y evaluar procesos complejos, el tamaño elevado de los grupos que dificulta la atención individual y la presión por cumplir con programas extensos que priorizan la cantidad sobre la profundidad del aprendizaje. La estructura departamentalizada de la secundaria, con educadores concentrados en áreas específicas, representa un reto particular para la integración de proyectos que abarquen diversas competencias y áreas de conocimiento.

La tensión entre las exigencias del enfoque basado en competencias y las metodologías de evaluación estandarizada representa otra dificultad importante. Díaz-Barriga y Hernández (2019) señalan la falta de alineación entre un sistema educativo que favorece aprendizajes diversos y complejos, y evaluaciones externas que se enfocan en conocimientos medibles a través de exámenes estandarizados. Esta discrepancia provoca confusión en las comunidades educativas y a menudo resulta en enfoques de "enseñanza orientada a la evaluación" que contradicen los principios del enfoque por competencias. En el ámbito específico de la Formación Cívica y Ética, Schmelkes (2018) subraya la dificultad de evaluar con pruebas estandarizadas aspectos cruciales como la capacidad de juicio moral, habilidades socioemocionales y el compromiso cívico, lo que puede llevar a su menor valoración en comparación con temas que son más fáciles de medir.

La falta de formación adecuada para los docentes en la aplicación del enfoque por competencias representa otra limitación clave. Barrón (2015) menciona que muchos maestros de secundaria fueron formados en sistemas educativos tradicionales y, a pesar de haber participado en cursos sobre el enfoque por competencias, tienen dificultades para modificar sus hábitos pedagógicos establecidos. La investigación de Cordero (2017) revela que las principales dificultades señaladas por los docentes abarcan: el diseño de situaciones de aprendizaje auténticas y relevantes, la implementación de metodologías activas en clases grandes, la evaluación continua de procesos complejos y la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

La resistencia cultural frente a cambios paradigmáticos es otro obstáculo para aplicar el enfoque por competencias. Según Ornelas (2016), las reformas educativas en México históricamente han enfrentado oposición por parte de diversos grupos: docentes con formación en enfoques tradicionales, familias que priorizan los contenidos disciplinares y calificaciones numéricas, directivos más centrados en la gestión administrativa que en el liderazgo pedagógico, y estudiantes acostumbrados a modelos que requieren menos participación. En el contexto de la Formación Cívica y Ética, estas resistencias se evidencian en la tendencia a limitar la materia a información sobre instituciones y normas, ignorando el desarrollo de competencias participativas y la educación en valores democráticos a través de experiencias prácticas. Para superar estas resistencias, es necesario un proceso continuo de sensibilización, formación y apoyo que permita a las comunidades educativas entender los principios y ventajas del enfoque por competencias.

DISCUSIÒN

La investigación examina cómo ha cambiado el sistema educativo tradicional hacia un enfoque centrado en competencias en la enseñanza cívica y ética en las escuelas secundarias en México. Este cambio de paradigma marca un progreso notable al reemplazar la enseñanza

memorística y pasiva por un método que impulsa habilidades prácticas, pensamiento crítico y el uso del conocimiento en situaciones reales. No obstante, esta transición enfrenta importantes desafíos, como la resistencia al cambio entre profesores que han sido entrenados en métodos convencionales y la falta de recursos en áreas desfavorecidas, lo que complica una implementación uniforme en el ámbito educativo.

Una de las contribuciones más destacadas del documento es el análisis comparativo entre los dos modelos, subrayando cómo el enfoque tradicional, que se basa en la memorización y la transmisión unidireccional de información, ha sido superado por uno que enfatiza habilidades prácticas, pensamiento analítico y su aplicación en situaciones reales. Sin embargo, el análisis indica que este cambio no ha estado exento de problemas, como el rechazo al cambio por parte de los profesores y la carencia de recursos apropiados, lo que dificulta su aplicación efectiva en ciertos ambientes, sobre todo en áreas rurales o con recursos limitados.

Otro punto crucial de la discusión es la subrayada significancia de la formación cívica y ética como elemento esencial para el desarrollo completo de los estudiantes. El artículo sostiene que este enfoque no solo prepara a los jóvenes para enfrentar problemas sociales y éticos, sino que también promueve valores democráticos y la participación ciudadana. Sin embargo, se señala que evaluar estas competencias sigue siendo un desafío, ya que precisa de herramientas más complejas y cualitativas que superen las pruebas estandarizadas convencionales. Esto resalta la necesidad de una mayor formación para los docentes y de políticas educativas que respalden esta transformación de enfoque.

La adopción de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o desafíos, se presenta como una de las estrategias más efectivas para el enfoque basado en competencias. Estas metodologías no solo facilitan la combinación de conocimientos, habilidades y valores, sino que también incentivan la participación activa de los alumnos en su

propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, el artículo también señala las dificultades prácticas, como la falta de tiempo para planificar actividades más complejas o la necesidad de ajustar los currículos a contextos particulares. Estas limitaciones resaltan la importancia de contar con un enfoque flexible y contextualizado que tome en cuenta las diversas realidades del sistema educativo en México.

Finalmente, se resalta la importancia de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como un sistema novedoso que pretende fortalecer el enfoque basado en competencias, incorporando valores humanistas y aspectos de inclusión. A pesar de los progresos realizados, el debate reconoce que la NEM enfrenta obstáculos fundamentales, como la disparidad en el acceso a medios tecnológicos y la necesidad de una capacitación docente más robusta.

CONCLUSIONES

La comparación entre el modelo educativo clásico y el enfoque orientado a competencias en la Formación Cívica y Ética resalta un cambio pedagógico crucial para atender las exigencias contemporáneas. El modelo clásico, centrado en el profesor y la retención memorística, ha revelado limitaciones al producir aprendizajes desconectados y poco relevantes, lo que afecta la participación activa de los alumnos en su papel como ciudadanos. Por otro lado, el enfoque por competencias, al enfocarse en el desarrollo integral, impulsa habilidades como la independencia, el análisis crítico y el involucramiento social, conectando el conocimiento con realidades prácticas. Este nuevo modelo no solo mejora la educación académica, sino que también capacita a los estudiantes para enfrentar problemas éticos y sociales con mayor responsabilidad e ingenio.

Sin embargo, la adopción de este modelo se enfrenta a retos estructurales, como la resistencia al cambio en los métodos de enseñanza tradicionales, la falta de recursos en áreas desfavorecidas y la necesidad de formación continua y especializada para los docentes. La transición requiere no solo la modificación de los planes de estudio, sino también un cambio en

las dinámicas del aula mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o el uso pedagógico de tecnologías, que necesitan acompañamiento institucional. Además, el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje profesional entre los educadores es fundamental para compartir enfoques innovadores y evaluar procesos de forma colaborativa.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) refleja estos progresos al fomentar una educación humanista e inclusiva, aunque su efecto real dependerá de políticas públicas que garanticen igualdad en el acceso a recursos, capacitación docente de calidad y una evaluación rigurosa de los resultados. En resumen, el enfoque por competencias marca un avance hacia una educación cívica y ética más activa y transformadora, pero su éxito requiere el esfuerzo conjunto de instituciones, educadores y la sociedad para cerrar las brechas existentes y crear un sistema educativo verdaderamente relevante y equitativo.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Luis Angel Cuecuecha Sánchez: conceptualización, investigación, metodología, redacción del manuscrito.

Nora Estela Valenzuela Sandoval: metodología, supervisión, validación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual,

manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Arnaut, A., y Giorguli, S. (Coords.). (2010). *Los grandes problemas de México. Vol. 7: Educación*. El Colegio de México. https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/VII.pdf

Arredondo, P., Carranza, M., Huerta, E., Pliego, R., y Rico, G. (2014). *Investigación de los paradigmas tradicional, conductista y humanista*. Instituto Universitario del Centro de México. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7915387.pdf

Barraza, A. (2016). *Diseño, desarrollo e implementación de innovaciones en la formación docente para la educación básica*. IUNAES.

Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 35–56. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027835

Bernad, C. (2007). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.

Briceño Alcaraz, G. E. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-005

Cázares, L., y Cuevas, J. (2017). *Planeación y evaluación basadas en competencias: Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias*. Trillas.

Chávez, M. (2011). Reseña de *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. *Revista Electrónica Sinéctica*. https://www.redalyc.org/pdf/998/99812140008.pdf

Conde, S. (2014). *Formación ciudadana en México*. Instituto Nacional Electoral.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917 (México). Reformada el 15 de mayo de 2019.

Cordero, G. (2017). Evaluación de la práctica educativa desde el enfoque por competencias. *Revista Educación y Ciencia, 6*(47), 63–81.

Cordero, G., y Luna, E. (2021). El desarrollo profesional docente: perspectivas para México en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 323–349. https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.005

Costa Rica, Gobierno de la República. (2017). *Marco nacional de cualificaciones de la educación y la formación técnica profesional de Costa Rica*.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(5), 3–24. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf

Díaz-Barriga, F. (2015). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, F. (2020). La docencia ante la contingencia sanitaria: del aula presencial al entorno virtual. *Revista Digital Universitaria, 21*(6), 1–10. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (4ª ed.). McGraw-Hill.

Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1–14. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación básica*. Editorial Santillana.

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación, 11*(3), 1–24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La implementación del currículo de educación secundaria desde la perspectiva de los docentes*. INEE.

Martínez-Olivé, A. (2017). Formación docente para la implementación de un currículo basado en competencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(73), 293–317. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/3174/1%20Alba%20Mart%C3%ADnez%20Oliv%C3%A9-%20Foro%20IBD-160818.pdf?sequence=19&isAllowed=y

Miranda, F., y Lara, J. (2016). La evaluación de la educación secundaria en México. *Perfiles Educativos, 38*(154), 164–179. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I241.pdf

Monereo, C. (2015). La autenticidad de la evaluación. En C. Monereo (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 9–22). Edebé. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8961874

Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria, 13*(1), 145–157. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314

ONU. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Ortega Estrada, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVII*(1), 43–62. https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf

Pérez Galván, L. M., y Ochoa Cervantes, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 179–207. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00179.pdf

Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela* (2ª ed.). J.C. Sáez Editor. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud-Philippe.-Construir-competencias-desde-la-escuela.-Ediciones.pdf

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó. https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055025.pdf

Rial, A. (2007). Evaluación del desempeño en el modelo educativo por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf

Robinson, K. (2012). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Random House Mondadori. https://www.afav.org/wp-content/uploads/2020/03/El-Elemento-Ken-Robinson.pdf

Rodríguez, G. (2016). Participación escolar y formación para la ciudadanía: aportaciones de los modelos de educación democrática. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5*(1), 91–108. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00179.pdf

Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana* (2ª ed.). Narcea.

Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. https://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/045/000172834.pdf

Schmelkes, S. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación básica en México: cambios y retos. *Revista Educación y Cultura, 39*(128), 7–14. https://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Formación Cívica y Ética. Educación secundaria*. SEP.

Shepard, L. (2018). *La evaluación en el aula* (2ª ed.). INEE.

Sotolongo, P., y Delgado, C. (2006). La transdisciplinariedad en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://comunidadeditora.org/wp-content/uploads/2018/10/Luengo-Martinez_La-educacion-transdisciplinaria-ISBN-978-987-46964-1-0.pdf

Sunkel, G., y Trucco, D. (2014). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7be78858-1bdf-4c59-b7d2-78532198900b/content

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). ECOE Ediciones. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Editorial CIFE. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/336349659_Evaluacion

_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf

Tonucci, F. (1993). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación*. Graó. https://colectivoeducadores.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/francesco-tonucci-investigar-en-la-escuela.pdf

Urrutia de la Torre, F. (2015). Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLV*(4), 41–88. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/206

Urrutia de la Torre, F. (2020). Desempeño docente en formación cívica y ética: Estudio empírico y recomendaciones de política pública para el nivel secundaria en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(188). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768140

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education, 5*, 5–21. https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656

Yurén, T. (2013). Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 7–20. http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/128

Zubiri, X. (1984). Dos etapas. *Revista de Occidente*, (32), 43–50. https://ensayistas.org/filosofos/spain/zubiri/introd.htm

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/kqeaqa91

VALORACIÓN DEL BAÑO DE TEMAZCAL EN ZOZOCOLCO DE HIDALGO, VERACRUZ COMO UN ATRACTIVO TURÍSTICO DESDE EL AGENTE SOCIAL

EVALUATION OF THE TEMAZCAL BATH IN ZOZOCOLCO DE HIDALGO, VERACRUZ, AS A TOURIST ATTRACTION FROM THE SOCIAL STAKEHOLDER

Diana Aracely Hernández Gerónimo

México

DOI: https://doi.org/10.71112/kqeaqa91

Valoración del baño de temazcal en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz como un atractivo turístico desde el agente social

Evaluation of the temazcal bath in Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, as a tourist attraction from the social stakeholder

Diana Aracely Hernández Gerónimo

dhernndezjeronimo@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-6853-0954

Universidad Intercultural del Estado de Puebla

México

RESUMEN

El presente artículo está centrado en el aprovechamiento turístico del baño de temazcal al llevarlo a cabo para la familia y gente local con beneficios a la salud, ya que este tipo de terapéutica conlleva a una visión más holística que permite ser identificado, por lo cual se puede ofertar en un turismo comunitario, y mediante el cual el visitante experimenta una vivencia que impacte en términos socioculturales con respecto al patrimonio cultural. El objetivo principal de este artículo es comprender la valoración del temazcal, para aprovecharlo turísticamente, partiendo metodológicamente de un trabajo etnográfico, realizado mediante entrevistas a un agente social de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz. Finalmente, el principal resultado fue que, a pesar de la percepción negativa por parte del agente social sobre la actividad turística, porque éste considera a la práctica del baño de temazcal como un patrimonio biocultural necesario de preservar y compartir con la familia; aceptó, que, si puede ser aprovechado turísticamente, siempre y cuando los turistas lo usen con un fin meramente curativo o de salud.

DOI: https://doi.org/10.71112/kqeaqa91

Palabras clave: baño de temazcal, turismo de salud, turismo vivencial, turismo comunitario

ABSTRACT

This article focuses on the touristic use of temazcal bathing, carried out for families and local people with health benefits. This approach is carried out with a more holistic approach that allows it to be identified as community-based tourism. It could be used as an impactful experiential tourism. The main objective is to understand the sociocultural value of the temazcal with respect to cultural heritage, in order to exploit it for tourism. Methodologically, it is based on ethnographic work, applying three field visits and a qualitative interview in Zozocolco de Hidalgo, Veracruz. The final results were mainly negative on the part of the social agent, since their work is for the purpose of preserving and sharing it with family and not as tourism. Therefore, it generates a viable alternative as a tourist activity and an acceptance by promoting health tourism to external visitors.

Keywords: temazcal bathing, health tourism, experiential tourism, community tourism

Recibido: 18 de abril 2025 | Aceptado: 8 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

En esta investigación denominada Valoración del baño de temazcal en Zozocolco Hidalgo, Veracruz como un atractivo turístico desde el agente social**,** se pretende diversificar la oferta turística como un turismo de salud al contar con un patrimonio cultural que se centra en el uso o aprovechamiento y conservación del temazcal.

Así mismo, se tuvo un acercamiento al lugar el 22 de septiembre del 2023 y realizar un estudio de caso sobre el tipo de baño y su potencial que genera al público general, por lo que se realizó una entrevista al dueño del temazcal en este caso al Ingeniero (Ing.) Hilario de Luna,

uno de los primeros acercamientos que se tuvo, el segundo fue el 13 de enero del 2024 que fue por una invitación para participar en la ceremonia del temazcal por el 6to aniversario contando con la participación de 5 grupos de artesanos y otros temazcaleros, que desarrollan la práctica del baño del temazcal. Posteriormente, hubo una entrevista al Ing. Hilario de Luna sobre el uso medicinal del temazcal compartiendo datos relevantes en la investigación como la construcción del temazcal que fue a inicios del 2018 y que se encuentra asentado a unos minutos de su casa, comenzando a brindar el baño de temazcal a la familia, locales y visitantes externos por el Ing., Hilario de Luna originario de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz retomando esta práctica para transmitir sus conocimientos a la nueva generación enfocado a la cuestión de sanación. Sin embargo, se tuvo un tercer acercamiento con la intención de conocer el uso medicinal, viviendo la experiencia al realizar una ceremonia acompañada de cantos, ofrendas y danza, por ello se da conocer la opinión de la familia luna de generarlo un potencial turístico que no afecte si no generar una alternativa de trabajo para los artesanos.

El baño de temazcal forma parte de la identidad cultural de los habitantes de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, porque ha servido para limpiar y desintoxicar el cuerpo, aliviando el estrés y relajar todo el cuerpo, provocando así una correcta circulación; además, para realizarlo se llevan a cabo rituales y ceremonias que las comunidades consideran al temazcal como un espacio sagrado y de respeto, el cual representa una conexión con la naturaleza.

En este sentido, se presenta un acercamiento a los temas de investigación científica sobre el turismo vivencial que buscan generar un aprovechamiento de salud local, oferta turística, por la cual confirma el impacto que esta pueda generar.

En el Pueblo Mágico de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz es caracterizado por su cultura y tradiciones que es visitado por turistas nacionales e internacionales, pero como tal no existe una oferta turística se limita a enfocarlo solo en la Feria de globos de Cantoya, por ello se aplicó una entrevista al Ing. Hilario de Luna, para identificar si se desarrolla actividades de

turismo vivencial enfocado a un turismo de salud para el turista, las respuestas indican que existe actividades para el turista como son artesanía, productos medicinales, taller de globos de cantoya, ceremonia del temazcal, entre otros, así mismo, se plantea la problemática: ¿el turismo de salud ha sido un hallazgo por conservar el baño de temazcal y transformarlo en atractivo turístico? Por lo tanto, surgieron más interrogativas: ¿cuál es la finalidad de un turismo de salud?, ¿cuál es la relación de un turismo vivencial y un turismo de salud?

Por ende, en la conservación de temazcales por diversas comunidades indígenas y que se han transformado con el pasar del tiempo por distintos tipos de temazcal como son: Social, Ceremonial, Curativo o Guerrero entre otros, pero con el fin de brindar en los espacios sanación, ceremonias y conexión con la naturaleza, entre otras palabras, en el Pueblo Mágico de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, cuenta con servicio de temazcal que solo favorecen a ellos mismos y no para incentivar a más emprendedores, en este caso se encontró a uno que maneja otra forma de trabajo que favorece a varios emprendedores y artesanos cada cierto fin de semana que se realiza esta práctica y que podría llevarse a cabo una propuesta en el que se lleva a cabo todo el proceso del baño del temazcal de manera tradicional al realizar esta actividad con rituales de conexión con la naturaleza, así mismo el ingeniero busca preservar esta tradición del baño del temazcal como el uso de hierbas y ceremonias que son parte de su costumbre y que tiene la problemática de la falta de reconocimiento oficial, para preservar y seguir manteniendo viva el patrimonio cultural.

Por ello, se justifica que la investigación propuesta es la valoración que se ofrece por parte de quien lo realiza y para quien lo decide practicar, siendo un medio para tratar y curar enfermedades que con el paso del tiempo sean ido desconociendo y que pocos lo practican, hoy en día es usado como un atractivo que parten de un turismo de salud como el saneamiento o desintoxicación espiritual, mental y que ha generado una alternativa de trabajo para quien lo realiza y quien lo practica, esto quiero decir que aún existen, que tiene un gran beneficio en las

comunidades de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz al contar con la participación del agente social que retoman esta propuesta que trae un gran beneficio.

El estudio resulta viable porque es una propuesta de valoración y reconocimiento que aún se sigue practicando, a su vez genera una de ingresos para seguir conservándolo, esta práctica busca ser conocida y ser un medio donde se pueda asistir a cierto tipo de persona para que le genere algún tipo de alivio.

1. Diversificación de la oferta turística hacia un turismo de salud vivencial

En este apartado se abordará la diversificación de la oferta turística que fue empleado para aprovechar turísticamente el temazcal, de manera general se expone dos teorías que fueron parte de un estudio, turismo de salud y turismo vivencial, para ello, se plantea llegar a un punto de entendimiento.

El turismo de salud es uno de las opciones que ofrece en mejorar o disfrutar de la cultura y conexión con la naturaleza, pero ¿Por qué ha sido motivo de interés?, para el tratamiento, se entiende que al realizar un viaje que va más allá de realizar actividades, si no de recibir tratamientos médicos y relajación, es una de las actividades que forma parte del baño de temazcal siendo uno de los principales intereses del visitante y de los que se ha ido conociendo por parte del Ing. Hilario de Luna al implementarlo no solo a la familia si no a locales, se dio a conocer a partir de los años, al bridar un servicio de sanación y tratamiento, como lo afirma Arias, A. F. et al (2011):

El turismo de salud puede estudiarse desde dos vertientes: la vertiente médica y la turística. Bajo la primera, los turistas buscan la salud en centros médicos como clínicas y hospitales en donde se someten a procedimientos médico quirúrgicos. La segunda vertiente, establece que los turistas buscan la salud en centros turísticos como balnearios y spas. (p. 94). Por lo que se pudo comprender que el turismo de salud es una de las actividades que se está dando a conocer con un enfoque de tratamiento que va de mejorar el estilo de vida y

permitiendo reducir estrés u otras molestias, según el autor Ledhesma., M., (2018), lo presenta de la siguiente manera:

> Supone la búsqueda de tratamientos y cuidados para el cuerpo y la psiquis. Puede ser estético, paliativo o preventivo y se subdivide en dos: Médico: Implica tratamientos con fármacos y la posibilidad de acceder a procedimientos quirúrgicos. De bienestar: Consiste en prácticas orientadas a la relajación y a tratamientos naturales. (p. 21).

Soto, F. (2022). Del lado de los oferentes, el turismo de salud puede involucrar a comunidades (sobre todo cuando se trata de aguas termales o temazcales) o a ciudades medias o grandes metrópolis, las cuales pondrán a disposición de los usuarios servicios sanitarios de alto nivel. (p. 135). Como se pudo observar el turismo de salud es uno de los complementarios para el estudio de la investigación en el que involucra la interacción con el sanador y el turista.

Se entiende que al realizar un viaje, va más allá de las actividades, es decir, una experiencia que permite interactuar con sus costumbres y tradiciones que forma parte del baño de temazcal siendo uno de los principales intereses del visitante sin llegar a explotarlo, así que el autor Pereiro, X. (2015) explica que:

> El turismo indígena no sólo como un producto turístico más, sino como un nuevo modo de hacer turismo. (p.23)

Así mismo, ha sido un fenómeno cultural de los pueblos que aun cuentan con esta sabiduría, una de ellas es la de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz que aún conserva esta sabiduría y la actividad que debería incorporarse como turismo de salud al tener visitantes de otras localidades, para un tratamiento eficaz con la naturaleza que va de una relajación y sanación, explica Zúñiga que: Estos elementos culturales y naturales constituyen una oportunidad para su puesta en valor como recursos turísticos con el fin de promover a Zozocolco como destino de turismo cultural, entre otras modalidades referidas con anterioridad,

que por sus singulares características le otorgan cierto valor con objeto de atraer potenciales consumidores.

Complementando por los autores Aragonés, F. et al (2011). "La definición internacional de turismo de salud dice que es el proceso en el cual una persona viaja por fuera de su lugar de residencia con el objetivo de recibir servicios de salud o de bienestar" (p. 74). Por lo tanto, la actividad que es ofrecido en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz es para compartir el uso medicinal del temazcal, para recibir un tratamiento medicinal natural que va desde un turismo de salud a un turismo vivencial, al trasladarse de un lugar a otro y recibir este tipo de servicio que es de salud compartiendo creencias y su medicina natural.

Partiendo del turismo vivencial es una de las grandes formas de aprovechar los atractivos con los que se cuenta, involucrando a diferentes artesanos para lograr que el turista se interese por la actividad que se desarrolla en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz gran parte de sus tradiciones, conocimientos son compartidos con todos los visitantes que llegan a ella sea internos o externos y de acuerdo con la definición de Bartra, G. (2018):

> El turismo vivencial es uno de los más atractivos e interesantes actividades, donde se hace contacto con la naturaleza, con pobladores de diferentes zonas, incluso la relación con personas de diferentes comunidades. Así mismo, permitirá conocer sus costumbres y la importancia de crear nuevas fuentes de ingresos en la misma. (p.11)

En definitiva, el turismo vivencial es una de las actividades ya desarrolladas en comunidades que cuentan con cultura (creencias, festividades, música, comida entre otras), son de las razones para viajar y conocer su cotidianidad, una de ellas es Zozocolco de Hidalgo, Veracruz que cuenta con el temazcal higiénico que es utilizado como un medio de sanación y que llega a formar parte del turismo de salud.

Para comprender mejor otro de los conceptos es el autor Chávez, J. (2024) define:

“Aquella forma de turismo que busca sumergirse en la cultura, tradición y estilo de vida de las comunidades locales. Es una experiencia turística que se basa, por tanto, en vivir experiencias inmersivas para comprender en profundidad la forma de vida de los habitantes locales”. Por lo que, este tipo de turismo este asociado a la actividad turística de la comunidad que abarca su patrimonio culinario, creencias y tradiciones, además de reconectar con uno mismo y la naturaleza así mismo Vilímková, (2015) explica que:

El turismo vivencial se puede desarrollar en el campo muy rápidamente gracias a algunas costumbres tradicionales como es el trabajo colectivo para el bienestar de la comunidad.(p.11) Por lo que, se refiere a un turismo de intercambio cultural entre los visitantes, así como una experiencia inmersa al conocerse más sobre la actividad que se desarrolla en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz como es la realización de temazcal, brindando una cercanía con la naturaleza al preservar el patrimonio cultural con el desarrollo socioeconómico que podría incrementar al implementar un aprovechamiento turístico.

Por ende la teoría se orienta en conocer quiénes son los agentes que forman parte en la realización de la actividad que se imparte en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz la definición de un agente es una persona que ejerce el poder para realizar una acción e incluye mucho en las personas en este caso el Ing. Hilario de Luna quien apoya a un grupo de artesanos, para crear un corredor artesanal – medicinal y muchos puedan participar cuando exista una amplia gama de turistas interesados por realizarse una limpieza en el baño del temazcal, Sánchez, M.J.(2023) explica que:

> Los agentes socializadores son quienes determinan a gran escala la socialización de las personas, es decir, el cómo formar parte de una sociedad. Pueden ser individuos, grupos o instituciones aquellos agentes socializadores que influyen a los individuos y cómo se comportan en sociedad.

Por ende, la teoría se orienta en conocer quiénes son los agentes que forman parte del temazcal, el autor Loza, A. (2021) aclara que: El actor clave se ubica en un contexto local, regional o nacional, para lo cual se considera el campo de intervención, la función que cumplen, su representatividad, el poder que posee, los recursos que dispone, los objetivos que persigue, las acciones que desarrolla, las relaciones tejidas con otros actores (Gobierno Federal de México, s/a). (p. 119)

Las grandes ganancias en los espacios locales o urbanos que cuentan con atractivos turísticos naturales y culturales generan interés en los destinos principales que hace una persona al conocer algo distinto como la define Carvajal et al (2018):

Los atractivos y recursos turísticos son considerados como la base del desarrollo turístico de una localidad, debido a que el turismo es esencial para el desarrollo de una localidad, es importante invertir en ellos para fortalecer el patrimonio, la identidad cultural, conservarlos y de igual forma motivar a los turistas para que realicen una visita. (p. 165)

El autor Navarro, D. (2015) expresa que: Los atractivos y los recursos turísticos: Implican bienes naturales o culturales (aspecto formal) y Poseen la capacidad de provocar la visita (aspecto funcional). (p. 36). En consecuencia, los atractivos turísticos son parte de una comunidad que son fiesta, naturaleza, cultura y naturaleza, para los turistas esto es interesante que no se logra encontrar en otros lugares, logrando impactar las experiencias que se viven en una comunidad.

Por lo tanto, el baño del temazcal podría funcionar como pieza clave de una oferta turística al comprender la valoración del temazcal, en términos socioculturales hacia el patrimonio cultural, respetando las tradiciones locales, explica Carrasco, B. M. A. (2018) que: La oferta turística abarca varios aspectos como son los recursos, la infraestructura, y es cuando el turista le interesa visitar un destino, lo cual es importante recalcar la importancia las nuevas tendencias que muestran interés al turista e impulse la oferta turística. (p. 14)

Por lo tanto, un temazcal es usado como terapia de relajación en el que convives con diferentes personas de lugares diferentes y que buscan reconectarse con uno mismo, es lo que se vive en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz y como lo interpreta De la Torre (2016) que:

El baño de temazcal circula y se ofrece hoy como un bien cultural: como una técnica corporal; como medio terapéutico en una amplia red global marcada por el sello de la espiritualidad alternativa; como ritual neochamánico en redes de espiritualidad neoindia. (p. 154)

Por consiguiente, una de las razones para practicar el baño del temazcal es por el patrimonio saberes indígenas que son transmitidos en el temazcal como medicina natural, compartiendo un enfoque de experiencias y enseñanzas, el autor Jamioy, J. (1997) explica que: El saber indígena es considerado por los mismos miembros de cada pueblo que proviene de su Creador y, en consecuencia, no es posible comprenderlo en profundidad si se trata en forma aislada. (p. 65). Como una mejor comprensión de la investigación el principal agente es el ingeniero Hilario de Luna quien se dedica a brindar servicio de temazcal e involucrando un corredor artesanal que está integrado por varios artesanos que ofrecen productos artesanales.

FONART (2018). Define que: “el recorrido por estos corredores permite al turista, conocer y visitar los espacios dedicados a la elaboración y comercialización de una artesanía, considerada parte de la entidad de un pueblo y que puede concentrarse en el mismo o en sus alrededores”

El autor Oehmichen, C. (2019) explica que: El proceso de turistificación y la participación de las comunidades, no escapa del enfoque del mercado que busca integrar la diferencia cultural a través de la folclorización de las expresiones culturales indígenas, algunas de las cuales son reconocidas por la UNESCO como “patrimonio cultural intangible” de la humanidad. (p. 63), en otras palabras, implica que las costumbres, cultura influyan en un

turismo, de salud, indígena y vivencial que implica de una comunidad y así el temazcal pueda representar como patrimonio cultural.

Por ende, un corredor turístico atrae a turistas que ayudan la economía, relacionado al turismo indígena, así es como el autor Vázquez, G (2017) afirma que: El corredor turístico define un conjunto de destinos que responden a homogeneidades territoriales de una región. (p.3)

Por lo tanto, una forma de demostrar los múltiplos beneficios de las actividades que se desarrollan a través del turismo, pero para lograr se tiene que investigar para obtener los resultados y como lo ha dicho el autor Martelo, G. (2019) explica que: Alcanzar un proyecto, se tiene que alternativa para determinar la viabilidad de un proyecto turístico es implementar el Método Cualitativo por Puntos, el cual permite establecer diferentes criterios de relevancia en el área, a través de los cuales se pueden calificar proyectos y proporcionar fundamentos sobre los cuales se pueda decidir la implementación de los mismos (Baca, 2010).

así mismo este concepto permite comprender la participación de artesanos cuando el servicio de temazcal se proporciona a la familia, locales permitiendo ser un medio de relajación y sanación para los visitantes externos. Razeto, L, (2010) explica que: La economía solidaria o economía de solidaridad es una búsqueda teórica y práctica de formas alternativas de hacer economía, basadas en la solidaridad y el trabajo. (p.47). De acuerdo con el autor Razeto, L., (2010, p. 47) “Cuando se trata de brindar servicio a la familia o locales a quienes están enfermos o sufren de algún malestar se les proporciona el servicio gratuito siendo esto una economía solidaria”.

El autor Socatelli (2013) menciona que. Se define como oferta turística al conjunto de productos y servicios asociados a un determinado espacio geográfico y sociocultural, que tienen por objetivo permitir, facilitar y propiciar el aprovechamiento de los atractivos turísticos de ese lugar, y cuyos oferentes o vendedores quieren y pueden vender en el mercado a un precio

y en un periodo de tiempo determinado, para ser usado o consumido por los turistas. (p. 1). Por lo tanto, su finalidad es fomentar los atractivos turísticos para facilitar que los turistas disfruten de los atractivos turísticos impactando de manera positiva a la comunidad y sin dañar el medio ambiente, al contrario de lo que dice el autor Agatón, D. (2013) explica que:

La oferta turística se define como el conjunto de productos y servicios asociados a un espacio geográfico y que poseen un determinado valor o atractivo turístico que se pone a disposición del público en el mercado; en su conformación participa el medio ambiente y los prestadores de servicios, las comunidades y las autoridades de los tres niveles de gobierno. (p.8)

SECTUR habla de crear una derrama económica a través de destinos turísticos como estrategia en el mercado según el comunicado, señala que: El secretario de Turismo del Gobierno de México, Miguel Torruco Marqués, dio a conocer que, con el propósito de detonar la diversificación de la actividad turística, así como la derrama económica en los diferentes destinos del país, se trabaja en estrategias para los diferentes segmentos de mercado, (SECTUR, 2023). Una de las propuestas que ayudaría a que la propuesta de aprovechamiento siguiera en pie para poder consolidarse como actividad turística. Así mismo se manifiesta el caso del municipio de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz al ofrecer un servicio de baño de temazcal gratuito a la familia y gente local por el Ing. Hilario de Luna.

Por consiguiente, una forma de impulsar el turismo vivencial, de salud e indígena es un mejor desarrollo del sector turístico, es así como la revista Gaceta Oficial (2019) plantea que: El Plan Estratégico establece un nuevo modelo de destino turístico, basado en la Gran Visión Turismo Puebla 2030 para el estado de Puebla, con un horizonte 2020-2024, que busca la puesta en valor de los recursos turísticos, la mejora de su competitividad. (p. 43)

Veracruz, puede aprovechar mejor su potencial turístico, ya que cuenta con ventajas comparativas que se asocian a su ubicación geográfica, al potencial de conectividad, a su

amplio inventario turístico y capacidad para generar productos turísticos de calidad. (p.11), por otra parte, el autor

METODOLOGÍA

Consistió en la aplicación de fuentes primarias y terciarias, en este sentido se aplicó entrevista, revisión de documentos para poder entender el enfoque cualitativo, de tipo descriptiva.

La investigación fue de tipo etnográfica, consistiendo en estudios de campo para conocer mejor el tema, Martínez, M. (2005) explica que:

> La investigación etnográfica, en el sentido estricto, ha consistido en la producción de estudios analítico-descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura particular, generalmente de pueblos o tribus primitivos. (p.3)

Por lo tanto, se afirma que la investigación nos sirve para familiarizarnos en que consiste la investigación, por lo que podríamos decir que en la investigación se pudo obtener por medio de la interacción y participación que se tuvo de acuerdo con los objetivos planteados en la siguiente manera.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos se eligieron para poder lograr el objetivo de investigación de campo, es decir los datos fueron entrevistas, observación participante y un diario de campo, realizado en campo la cual se llevó 3 visitas en distintos meses como son enero, marzo y abril, por consiguiente, explica lo que fue realizado.

Visita 1. Enero del 2024: Investigación documental. Se realizó investigación en artículos, revistas científicas, tesis para la identificación de los recursos y atractivos turísticos, para

conocer las actividades que ofrece y trabajar en ella, es así como se identifica uno de los servicios que aún no es muy conocido, la cual fue el baño de temazcal realizado por el Ing. Hilario de Luna en el municipio de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz.

Visita 2. Marzo del 2024: **Trabajo de campo y acercamiento**. Por medio de una visita en el municipio de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, se aplicó una entrevista al Ing. Hilario de Luna logrando establecer una comunicación e integración con los participantes que fueron dos artesanos y comenzar a recopilar información del servicio de temazcal.

Visita 3. Abril del 2024: **Observación participante.** En esta penúltima visita se realizó un diario de campo al ser participe en la realización del servicio del temazcal y poder documentar el enfoque que ofrece a la familia, gente local y visitantes externos y poder determinar si es una buena opción aprovechar turísticamente a partir de la visión del agente social que es el Ing. Hilario de Luna, datos obtenidos durante la investigación de campo.

Investigación documental 4. Mayo del 2024: Como último punto se realizó una investigación documental, para conocer algunos casos que están familiarizados con el turismo vivencial y enfocarnos en la identificación del resultado en la propuesta de mejoramiento.

Perfil del informante

Nombre: Hilario de Luna Olvera

Ocupación: Herbolaria y *Temazcalero*

RESULTADOS

El baño del temazcal como atractivo turístico: la perspectiva del temazcalero

Los resultados son el análisis documental de la existencia del temazcal en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, una tradición que sigue conservando por el señor Hilario de Luna y que se está dando a conocer por la región al compartir su ceremonia con familia, amigos y gente local, para muchos que cuentan con redes sociales una de ellas son la (gestión de cultura, UIEP en

el Jardín Etnobiológico, Kinnakú), una manera de dar a conocer este tipo de turismo de salud, al tener visitantes de otras comunidades, localidades y regiones que buscan un tratamiento con remedios naturales a través del temazcal y medicina tradicional de acuerdo al tipo de necesidad de cada uno.

Por lo tanto, la primera visita fue conocer el trabajo que se realizado cada 15 días, al tener un trabajo de tiempo parcial de la herbolaria, de el Ing. Hilario de Luna (2024) explica que:

Solo busca transmitir conocimientos a las nuevas generaciones como son niños, jóvenes, adultos entre otros, generando una cura por medio del temazcal, además de ser un medio donde pueda transmitir un poco de los conocimientos, así mismo no busca que su trabajo se vea reflejado como un intento vender, si no de compartir. (Entrevista).

Teniendo la segunda visita el 13 de enero del 2024 por el 6to aniversario se dio a conocer varios invitados los cuales eran artesanos de diferentes localidades y contando con la visita de otros temazcaleros, además de invitar al público en general, para celebrar e iniciar la ceremonia con ofrendas de flores, danza, canto y comida tradicional, confirmando un turismo vivencial que es vivido y experimentado por las personas que visitan el temazcal adentrándose en un medio cultural y natural.

En este apartado se confirma el compromiso que maneja el Ing. Hilario de Luna por compartir y apoyar a la gente que conoce, para que los artesanos generen un ingreso con la venta de sus artesanías y que el turismo puede apoyar no solo a una sola persona, si no a varios, este material ha sido un instrumento de trabajo en campo que es analizado y que puede ser aprovechado turísticamente, impactando positivamente la actividad turística que habita en la comunidad de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz y además surge como el impulso de empoderamiento cultural y como propuesta de generar economía no solo para uno si no, para artesanos que conviven o se tiene invitación para que ellos asistan cuando se tiene visitas de

turistas de otras regiones. Continuando con la investigación se encontró la posibilidad de que el Ing. Hilario de Luna podría brindar su servicio a turista de otras regiones con la posibilidad de un aprovechamiento turístico contando con medios de hospedaje y alimentación algo que solo se realiza en los aniversarios del temazcal, teniendo la presencia de varios artesanos un turismo vivencial a nivel regional que se logre implementar que varios han estado de acuerdo además del Ing. Hilario de Luna.

Figura 1

Imagen propia 1. Festejo del Temazcal chicome atl, cumpliendo 6 años los días 13 y 14 de enero del 2024

Autoría: (Hernández, Diana A.,2024)

En la tercera visita, se logró una entrevista para conocer su enfoque sobre el tema, en la cual se mantiene su principal objetivo centrarse en la participación de los artesanos y varios grupos de visitantes que dan a conocer su trabajo y recibir el tratamiento para niños, jóvenes, adultos entre 40, 50 0 60 años. La medicina es importante de acuerdo con los conocimientos adquiridos de los abuelos y que aún siguen prevaleciendo en las memorias de pocos, dando lugar al surgimiento de un turismo de salud que consiste en tratar padecimiento por medio del temazcal.

DOI: https://doi.org/10.71112/kqeaqa91

Figura 2

Iniciación de la ceremonia del temazcal, 13 de enero del 2024.

Fuente: Facebook **Gestión Cultura Papantla, 2024**

Los resultados finales afirman de la aprobación de un turismo de salud que va encaminada a un turismo vivencial al presentarse experiencias de convivencia entre desconocidos y por conocer su cultura sea por el estilo de vida, tradición, generando una nueva experiencia en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz. Los grandes beneficios que incrementarían son ingresos, impacto y valoración culturales que son una pieza clave para la comunidad al incluir la conexión con la naturaleza.

Tabla 1

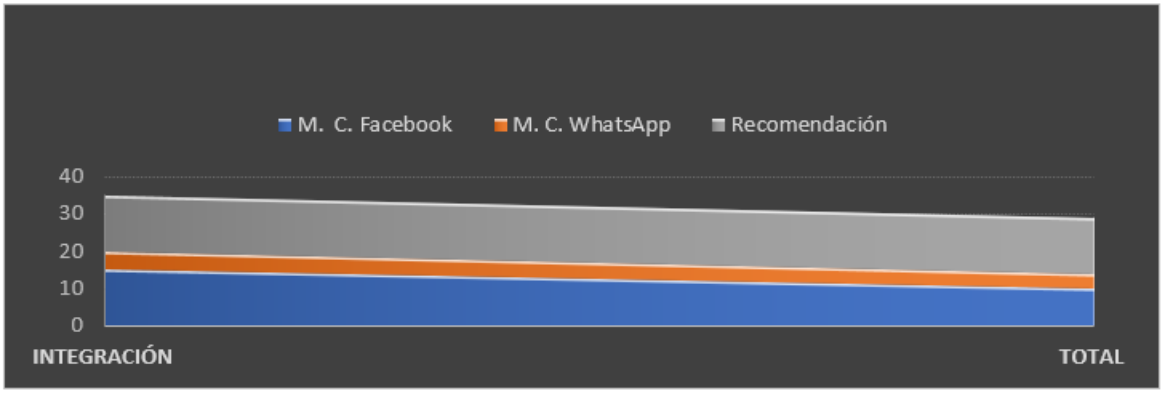
Agentes participantes

DOI: https://doi.org/10.71112/kqeaqa91

En la tabla se detalla el número de agentes que participan de color azul y en color naranja la existencia, como temazcaleros, así como la contribución de las familias, artesanos y turistas durante el año 2023. Asimismo, se contempla la inclusión de un estudiante que se encuentra realizando una investigación sobre el artículo relacionado con el temazcal.

Figura 3

Alternativas



Las redes sociales que han sido presentadas se fundamentan en recomendaciones, seguidas de publicaciones en Facebook y a través de WhatsApp.

DISCUSIÓN

Actualmente la medicina natural aporta un gran beneficio para las comunidades que lo realizan y la motivación por conocer estos lugares que se reconocen apoco a poco, pero ¿será posible mantener la esencia del temazcal mientras atrae a más turistas? ¿Qué medidas se podrían tomar para asegurar que las prácticas se realicen de manera respetuosa?

Las limitaciones son que el área se encuentra apartada del centro de la comunidad lo que ocasiona un desconocimiento por parte de la comunidad y de visitantes interesados.

Las recomendaciones son experiencias de sanación son beneficiosas y no solo como atracción turística si no al fomentar un turismo que valore la cultura local y tradiciones y reforzar el turismo vivencial, mediante la elaboración de la propuesta de un aprovechamiento turístico.

DOI: https://doi.org/10.71112/kqeaqa91

CONCLUSIONES

Concluyo que el temazcal es un gran potencial y que puede ser aprovechado turísticamente bajo el cuidado y preservación de quien lo realiza sin extraer o actualizar nuevos elementos para su uso en la creciente demanda de experiencias a los turistas, es una tradición indígena que sigue involucrando a la comunidad y a todos los temazcaleros de diferentes regiones como de *ilcapulyn*, Temascaltepec Nahui Ollin, Villa de cortes, CDMX, Temazcali Cosopalin, Cuautitlán Izcalli , Nahui Ollin, entre otros fieles seguidores y como ellos un grupo que se reúne para celebrar su aniversario y mismos organizadores de realizar la ceremonia de temazcal.

Figura 4

Ofrendas a la madre tierra

Imagen propia, autoría (Hernández, Diana A., 2024)

Finalmente, esta investigación aporta un acercamiento en la valoración de la medicina tradicional que es realizada en el Pueblo Mágico de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz en este sentido la idea de compartir la experiencia y los conocimientos de la medicina tradicional que se orienta en un aprovechamiento turístico, en este sentido, el temazcal transmite su importancia con la naturaleza, conexión entre los participantes, el tipo de metodología es etnográfica cualitativa de tipo descriptiva, una investigación de campo que permitió el cumplimiento de conocer otra forma de trabajo que puede ser aprovechado turísticamente,

permitiendo a través de la observación, participación y entrevistas conocer el impacto positivo que se genera.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Diana Aracely Hernández Gerónimo: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, se cuenta con un baño de temazcal que surge a través de una investigación que parte de la vinculación comunitaria VC en el mes de septiembre del 2023, por la alumna Diana Aracely Hernández Gerónimo, identificando al Ing. Hilario de Luna, quien se dedica a la medicina natural-alternativa y realización de baño de temazcal cada 15 días, para su familia, gente local y a turistas, con la participación de artesanos de otras comunidades**.** A través de un diagnóstico participativo se conoce algunos casos de su trabajo, compartiéndonos que retoma esta práctica desde el 2018, para quienes sufren algún padecimiento o sufren de estrés, siendo un medio idóneo, para transmitir conocimientos enfocado en la cuestión de salud y encontrar equilibrio espiritual, emocional, mi objetivo principal es determinar si el baño de temazcal en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, puede ser aprovechado turísticamente para diversificar la oferta del Pueblo Mágico, generando un impacto positivo en los ingresos económicos de la sociedad, y por supuesto sin perjudicar a los espacios naturales que aún son conservados por la gente que habita en la comunidad. Siendo esto una investigación y experiencias de trabajo que parte de un turismo vivencial al contar con un recurso cultural que busca transmitir los conocimientos y saberes ancestrales de la medicina tradicional. Revisado por la Dra. Ma. Teresa Tonantzin Ortiz Rodríguez.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora original no utilizó inteligencia artificial en ninguna parte del manuscrito, con las rigurosas revisiones, evidencias que no hubo plagio y se reconoce que fue un trabajo propio, que no ha sido publicado en ninguna fuente electrónica.

REFERENCIAS

Agatón, L. y Cruz, M. (2013). *Propuesta de diversificación de la oferta turística en Acapulco: Paseos ecoturísticos en la Laguna de Tres Palos*. *Revista de Investigación en Turismo y Desarrollo Local*, 6(14). https://www.eumed.net/rev/turydes/14/oferta-turistica-acapulco.pdf

Abarca, A. (2005). Willoq: Un caso de turismo vivencial. *Revista de Economía, Finanzas y Ciencias Administrativas*, 10(18-19), 221–235. https://www.redalyc.org/pdf/3607/360733600013.pdf

Arias, A. F., Caballero, P. A. y Matos, N. R. (2011). El turismo de salud: Conceptualización, historia, desarrollo y estado actual del mercado global. *Revista de Ciencias Sociales*, 11, 72–98. [Archivo local]

Bartra A., G. A. y Torres R., J. F. (2018). *Turismo vivencial y su relación con la oferta turística en el Centro Poblado Comunidad Nativa Kechwa-Wayku año 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/91739/Bartra_AGA-Torres_RJF-SD.pdf

Zúñiga, B. (2018). Patrimonialización y turismo en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz. Etnicidad, cultura, naturaleza y puesta en valor. *Dimensiones Turísticas*, 2(2), 79–101. https://doi.org/10.47557/OTSF9528

Carvajal Zambrano, G. V. y Lemoine Quintero, F. A. (2018). Análisis de los atractivos y recursos turísticos del cantón San Vicente. *El Periplo Sustentable*, (34), 164–184. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193462125006

Chávez, J. (2024). Turismo vivencial: Qué es, características y ejemplos de actividades. *Ceupe*. https://www.ceupe.com/blog/turismo-vivencial.html

Carrasco, B. M. A. (2018). *Turismo vivencial para la diversificación de la oferta turística del producto Bosques y Pirámides* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4554/Carrasco%20Benites.pdf

FONART. (2018). *Listado de corredores turísticos artesanales*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/portal_anterior_fonart/acciones-y-programas/corredores-turisticos-artesanales-163018.10

De la Torre Castellanos, R. y Gutiérrez Zúñiga, C. (2016). El temazcal: Un ritual prehispánico transculturalizado por redes alternativas espirituales. *Ciencias Sociales y Religión*, 18(24), 153–172. https://www.redalyc.org/pdf/7179/717976850009.pdf

Díaz, J. (2019). *Programa Sectorial de Turismo 2019–2024*. Gaceta Oficial. https://www.veracruz.gob.mx/finanzas/wp-content/uploads/sites/2/2019/11/Turismo.pdf

Hernández, C. A., Bohórquez, H. M. J., Caballero, N. I. y González, T. H. J. (2020). Clúster de turismo en salud: Contexto global de este modelo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4065004

Jamioy, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas*, (7), 64–72. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909006.pdf

Ledhesma, M. (2018). *Tipos de turismo: nueva clasificación* (1.ª ed.). OMPT. https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15091/mod_resource/content/0/Tipos%20de%20turismo%2C%20nueva%20clasificaci%C3%B3n%20-%20Manuel%20Ledhesma.pdf

Luna, H. (2024). Entrevista.

Loza I., A. (2021). Procedimiento para la identificación de actores sociales: Custodios del patrimonio cultural inmaterial en ciudades patrimoniales. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 19, 117–143. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2021.19.008

Martínez, M. (2005). *El método etnográfico de investigación*. Edu.co. https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/09/13_Investigacionetnografica.pdf

Martelo G., R. J., Martelo B., Z. A. y Villabona G., N. (2019). Determinación de la viabilidad de proyectos turísticos mediante el método cualitativo por puntos. *Espacios*, 40(37), 29. http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/13721/a19v40n37p29.pdf

Navarro, D. (2015). Recursos y atractivos turísticos: Conceptualización, clasificación y valoración. *Cuadernos de Turismo*, (35), 335–357. https://www.redalyc.org/pdf/398/39838701014.pdf

Oehmichen Bazán, C. y de la Maza Cabrera, F. (2019). Turismo, pueblos indígenas y patrimonio cultural en México y Chile. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17(1), 53–64. https://www.redalyc.org/journal/881/88165929004/88165929004.pdf

Ornelas, M. (2021–2024). *El Plan Estratégico de Turismo para el Estado de Puebla 2021–2024*. SECTUR. https://sectur.puebla.gob.mx/images/pdf/PLANESTRATEGICODETURISMO2021-2024.pdf

Ortiz, M. (2021). *Marcos contextuales y metodológicos de la vinculación comunitaria en la educación superior intercultural* (1.ª ed.). Ediciones Navarra.

Pereiro Pérez, X. (2015). Reflexión antropológica sobre el turismo indígena. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (47), 18–35. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13933517002

Razeto, L. (Ed.). (2010). ¿Qué es la economía solidaria? *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (110), 47–52. https://base.socioeco.org/docs/que_es_la_economia_solidaria_l.razeto.pdf

Sánchez Ros, M. J. (2023). La familia: Un agente de socialización. *Rededuca*. https://www.rededuca.net/blog/actualidad-educativa/familia-agente-socializacion

Soto Moreno, F., Ramírez González, T. B. y Enciso González, J. (2022). Turismo de salud: De la economía a la antropología. *Topofilia*, (24), 133–154. https://topofilia.buap.mx/index.php/topofilia/article/view/255

Socatelli, P. M. (2013). *La comercialización de servicios - productos y destinos turísticos sostenibles*. Intermark – Consultores en Turismo, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. https://www.ucipfg.com/Repositorio/MGTS/MGTS15/MGTSV15-07/semana3/LS3.1.pdf

Torruco, M. M. (2023). Sectur detona la diversificación de la actividad turística y la derrama económica de diferentes segmentos. *Gobierno de México*. https://www.gob.mx/sectur/prensa/sectur-detona-la-diversificacion-de-la-actividad-turistica-y-la-derrama-economica-a-traves-de-diferentes-segmentos

Vilímková, O. (2015). Turismo vivencial – Presentación de actividades y su impacto en la vida de algunas comunidades andinas en Perú. *ELOHI*, 7, 75–100. https://doi.org/10.4000/elohi.479

Vázquez, G. A. y Vázquez, V. (2017). Evaluación de recursos naturales y culturales para la creación de un corredor turístico en el altiplano de San Luis Potosí, México. *Investigaciones Geográficas (México)*, (94). https://doi.org/10.14350/rig.56575

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/94ce5f69

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL COMPONENTE DE DETERMINANTES DE LA SALUD EN EL PROGRAMA DE TUBERCULOSIS: UN ESTUDIO DE CASO EN EL PRIMER NIVEL DE ATENCIÓN DE LIMA CENTRO (2020-2023)

ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION OF THE HEALTH DETERMINANTS COMPONENT IN THE TUBERCULOSIS PROGRAM: A CASE STUDY IN THE PRIMARY HEALTHCARE LEVEL OF CENTRAL LIMA (2020-2023)

Alicia Lucia Ludeña Leon

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/94ce5f69

Análisis de la implementación del componente de determinantes de la salud en el programa de tuberculosis: un estudio de caso en el primer nivel de atención de Lima Centro (2020-2023)

Analysis of the implementation of the health determinants component in the tuberculosis program: a case study in the primary healthcare level of Central Lima (2020-2023)

Alicia Lucia Ludeña Leon

alliluciall@gmail.com

https://orcid.org/0000-0003-2370-6156

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

RESUMEN

Este estudio analiza el Programa Presupuestal de Tuberculosis en el primer nivel de atención de Lima Centro (2020-2023), dada su relevancia en salud pública y las desigualdades sociales. El programa, alineado a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 y bajo la Estrategia Nacional de Prevención y Control de Tuberculosis (ESNPCT), busca reducir la incidencia en esquemas sensibles y multirresistentes. A pesar de las acciones implementadas en un contexto vulnerable, se identificaron inquietudes de usuarios y actores, señalando vacíos técnicos pese al marco legal existente. Preocupa la brecha en el soporte nutricional ante la inseguridad alimentaria. Se urge al Ministerio de Salud (MINSA), gobierno local y profesionales a generar espacios de gestión con participación de los usuarios para mejorar la calidad de atención, fortaleciendo estrategias postpandemia para disminuir la incidencia y mortalidad por tuberculosis.

Palabras clave: tuberculosis; salud pública; programa de complementación alimentaria; determinantes sociales; primer nivel de atención

ABSTRACT

This study analyzes the Tuberculosis Budget Program at the primary care level in Lima Centro (2020-2023), given its relevance in public health and social inequalities. Aligned with the 2030 SDGs and under the ESNPCT, the program aims to reduce the incidence of both drug-susceptible and multidrug-resistant tuberculosis. Despite implemented actions within a vulnerable context, concerns from users and stakeholders were identified, highlighting technical gaps despite the existing legal framework. The gap in nutritional support amid food insecurity is a concern. The MINSA, local government, and professionals are urged to create management spaces with user participation to improve the quality of care, strengthening post-pandemic strategies to decrease tuberculosis incidence and mortality.

Keywords: tuberculosis; public health; nutritional supplement program; social determinants; primary care

Recibido: 30 de abril 2025 | Aceptado: 8 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

La Tuberculosis, sigue representando una epidemia en el mundo, según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022) simbolizando un motivo de desaliento para las comunidades vulnerables y los sistemas de salud, por lo que su reducción se encuentra dentro de uno de los principales Objetivos del Desarrollo Sostenible establecidos en la Agenda 2030.

De acuerdo, a los últimos reportes a nivel mundial, se estima que en 2019 aproximadamente 10 millones de personas contrajeron tuberculosis (TB), un valor que ha ido en aumento en años, ya que aún se ubica entre las 10 principales causas de enfermedad y

muerte (MINSA, 2021) .Además, afecta a más del 50% de los hombres mayores de 15 años (56%) en comparación, con el 32% en mujeres y 12% en niños (OMS, 2021).

En el Perú, es considerada como una de las principales preocupaciones en el ámbito de la Salud Pública (Alarcón et al., 2017) , convirtiéndolo en un problema sanitario mayor debido a su origen multifactorial, como la presencia de las desigualdades sociales (derechos humanos, discriminación, acceso a salud y educación), la marginalización (decisiones políticas, políticas de desarrollo, preservación del medio ambiente así como la migración y desplazamientos), aunado a la carga de comorbilidades como el VIH/SIDA y enfermedades crónicas no trasmisibles como Diabetes Mellitus 2 y adicciones al alcohol y drogas (SIGTB, 2019).

Al ser una enfermedad multifactorial (Cepal, 2022), su incidencia está relacionada con el abordaje de los determinantes sociales de la salud. De esta manera, los continentes de Asia Sudoriental, África, así como el Pacífico Sudoriental que tienen los mayores porcentajes de casos estimados por áreas geográficas, (44%, 25% y 18% respectivamente) presentan un Índice de Desarrollo Humano (IDH), relacionado a las altas desigualdades sociales, pues este indicador está compuesto por parámetros referentes a la educación, a una vida larga y saludable y un nivel de vida digno en la población (Beranal et. Al, 2020). Dentro de los cuales, ocho países representan dos tercios del total de casos reportados a nivel mundial: India (26%), Indonesia (8,5%), China (8,4%), Filipinas (6,0%), Pakistán (5,7%), Nigeria (4,4%), Bangladesh (3,6%) y Sudáfrica (3,6%).

Por otro lado, con menores casos se encuentra el Mediterráneo Oriental, las Américas y Europa (8,2%, 2,9% y 2,5% respectivamente).Sin embargo, pese a las condiciones favorables para eliminar la tuberculosis en 54 países ubicados en estos continentes, así como en las regiones del Mediterráneo Oriental y del Pacífico Occidental, la presencia de la tuberculosis farmacorresistente sigue siendo representando un grave riesgo para la Salud Pública, siendo

los países con mayor proporción de carga mundial; La India (27%), China (14%), y la Federación Rusia (8%) (OMS, 2021).

En el Informe Gerencial de Tuberculosis (OPS, 2019), el Caribe y América Latina evidencia una tasa de mortalidad y letalidad por tuberculosis en descenso, pues existen mejoras desde el 2010 en el acceso a un diagnóstico oportuno y al tratamiento adecuado. Sin embargo, países como Brasil, Perú, México y la República Bolivariana de Venezuela reportaron un aumento del 2,5% en la tasa de nuevos casos reportados.

De esta manera, según el escenario epidemiológico de la tuberculosis en el Perú actualmente existen 29,542 casos totales, los cuales vienen incrementándose desde el 2020, periodo en el que se tuvo dificultades para el reporte de casos debido al COVID 19 (DPCTB, 2022).

Rivera, Rivera, & Bonilla (2020) mencionan en su investigación acerca de los determinantes del acceso a los servicios de salud que "*la tuberculosis es una enfermedad social asociada a la pobreza y estigmatización"* (pág. 3) .En el Perú, el 27,5% de las personas a nivel nacional se ve afectada por la pobreza económica, la cual presenta un abrupto incremento desde el 2019 y perjudicando aún más a la población rural y por otro lado, el 16.1% de pobreza es por necesidades básicas insatisfechas reflejando carencias que se mantienen también desde hace 3 años atrás, en viviendas con características inadecuadas, sin servicios higiénicos, hacinamiento, así como hogares con una elevada dependencia económica y con niños que no están matriculados en la escuela (INEI, 2022).

Además, el acceso oportuno al servicio de salud se convierte en una forma de contrarrestar esta enfermedad, así como en ser aliada en fomentar la salud y bienestar de las personas (Rivera, Rivera, & Bonilla, 2020);sin embargo, alrededor del 70,4% de la población con alguna enfermedad crónica no busca atención en salud, alcanzando el 70,6% en el área urbana y el 69,6% en la rural. Además, menos de la mitad (34,7%) acude por atención a un

establecimiento de salud en caso se presente algún problema de salud (INEI, 2022). Es por ello, que la presencia de la carga de comorbilidades en la tuberculosis como son las enfermedades trasmisibles, VIH/SIDA (5.8%) y no trasmisibles crónicas, como la diabetes Mellitus 2 (13.1%) van en aumento desde el 2017 facilitando el incumplimiento al tratamiento, la trasmisión de la enfermedad, así como las complicaciones y la mortalidad (DPCTB, 2022).

Dentro de las zonas priorizadas por su mayor incidencia se encuentran: Ucayali, Loreto, Madre de Dios, Tacna, Ica, Lima Metropolitana y Lima Provincia (DPCTB, 2022). Bajo esta línea, en Lima Metropolitana se ubica la mayor tasa de TB farmacorresistente que va en aumento (617 casos) en comparación con los departamentos anteriormente mencionados. Uno de los aspectos claves que se observa en el último trimestre del 2021 es que el déficit calórico, entendido como la adquisición de alimentos medidos en calorías en relación a los requerimientos calóricos de la población, es del 38,9% en Lima Metropolitana cifra mayor en 6,2% comparada a la nacional (INEI, 2022).

Para el año 2022, la Jurisdicción de Lima Centro, el grupo de edad predominante era el de etapa adulta conformado por el rango de edad de 30 a 59 años, representando el 41.9% de la población total (20.2% hombres y 21.7% mujeres), se registraron un total de 2164 casos, con 344 casos de tipo resistente, principalmente en los distritos de Lima Cercado y San Juan de Lurigancho, relacionándose con los índices de pobreza y el acceso restringido a servicios básicos en esta área (DIRIS Lima Centro, 2020).

Con relación al Índice de Desarrollo Humano (IDH), se observó una mejora de 0.748 puntos en el año 2020 a diferencia del 2017 a nivel nacional, situándose en el puesto 89 a nivel mundial. Para el año 2019, el IDH promedio en la jurisdicción de la DIRIS Lima Centro fue de 0.73 puntos. Lince fue el distrito con el IDH más alto (0.84), seguido de Jesús María (0.83), Miraflores (0.83) y San Borja (0.82), mientras que La Victoria (0.71), San Juan de Lurigancho (0.70) y Lima (0.76) registraron índices más bajos (IPE, 2019).

En respuesta a esta situación, el Programa Presupuestal de Tuberculosis bajo la dirección del Ministerio de Salud (MINSA), asume un rol de liderazgo primordial al desarrollar diversas estrategias e intervenciones para su control a través de la Dirección de Prevención de Prevención y Tuberculosis (DPCTB) en el Marco de la Estrategia Nacional de Prevención y Control de Tuberculosis (ESNPCT); teniendo por finalidad reducir de manera progresiva y sostenidamente los nuevos casos de tuberculosis tanto en los esquemas de sensible y multirresistente a medicamentos en Lima y Callao, (considerada la provincia con mayor prevalencia) en donde se incluyen intervenciones, durante las etapas de prevención, diagnóstico y tratamiento, siendo este último oportuno y gratuito , garantizando que la supervisión del tratamiento de las usuarios con Tuberculosis (TB) sea a través del método de Observación Directa del Tratamiento (DOT), así como la mejora en la calidad de detección de personas con signos clínicos para Sintomáticos Respiratorios (SR) (MINSA, 2019).

METODOLOGÍA

Este estudio se fundamentó en un diseño de investigación de caso único, con el propósito de examinar en profundidad la implementación eficaz del objetivo del Programa Presupuestal de Tuberculosis en centros de salud de atención primaria ubicados en Lima Centro durante el periodo 2020-2023. Se consideró como "caso" la ejecución de los diversos componentes del programa, buscando comprender su singularidad y particularidades dentro del contexto específico del primer nivel de atención. Este enfoque metodológico, tal como lo define, permitió una exploración detallada de las dinámicas y factores que influyen en la consecución de los objetivos del programa.

Para abordar la complejidad del fenómeno estudiado, se adoptó una estrategia metodológica de análisis mixto, integrando tanto métodos cualitativos como cuantitativos para

la recolección e interpretación de la información (Hernández et al., 2014). La aproximación cualitativa se centró en analizar la ejecución de los factores que facilitaron o limitaron la implementación de los componentes del programa, tales como el abordaje de los determinantes de salud. Se buscó comprender las perspectivas y significados atribuidos por los actores clave, incluyendo personal de salud y usuarios, a través de técnicas como grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observación participante (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Complementariamente, el enfoque cuantitativo se basó en la recopilación y análisis estadístico de datos numéricos para identificar patrones y tendencias relacionadas con la implementación del programa (Sampieri, 2006). Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple para aplicar encuestas a 93 usuarios de alta del servicio de PCT durante el periodo 2020-2023. La selección de participantes para las técnicas cualitativas se realizó de manera intencional, incluyendo a profesionales de salud, representantes del programa a nivel municipal y usuarios en diferentes etapas de tratamiento.

La recolección de información se llevó a cabo a través de fuentes primarias, constituidas por los actores involucrados directamente en la gestión e implementación del programa, y fuentes secundarias, como documentos normativos relevantes. Los datos cuantitativos fueron procesados y analizados mediante el programa SPSS versión 26, mientras que la información cualitativa fue sometida a un análisis temático para identificar patrones y significados emergentes. La triangulación de los hallazgos obtenidos a través de ambos enfoques metodológicos permitió una comprensión más rica y robusta de la implementación del Programa Presupuestal de Tuberculosis en el contexto estudiado.

DOI: https://doi.org/10.71112/94ce5f69

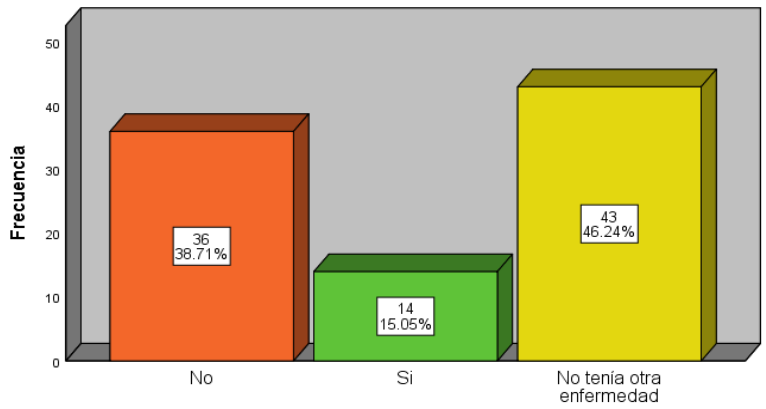
RESULTADOS

Medidas de control de infecciones en hogares de elevado riesgo, según las opiniones de los profesionales de salud, en su gran mayoría no reciben capacitaciones frecuentes en este tema *"durante el tiempo que estoy, aún no he recibido capacitaciones y me parece importante para estandarizar el mensaje entre los colegas" (E1.1)*

Ante ello, a través de la encuesta realizada a la población usuaria con esquemas sensible y/o resistente que tenía alguna enfermedad como diabetes mellitus o VIH durante su tratamiento, la cual representa más de la mitad de los encuestados (53.76%) en los diferentes centros de atención primaria de Lima Centro, refieren que durante su tratamiento no recibieron orientaciones específicas para ello, siendo el doble (38.75%) de los que si recibieron (15.05%).

Figura 1

Orientaciones específicas en caso de tener Diabetes y/o VIH



Durante la pandemia, se encontraron limitaciones para frenar los contagios intradomiciliarios debido a la imposibilidad que el profesional de salud realice visitas domiciliarias, lo que retrasó el seguimiento y las dudas de los usuarios. *"Cuando realizamos la visita orientamos, como es la ventilación en la casa, porque tal vez la habitación del paciente no esté bien ventilada". (E1.2)*

Durante las entrevistas el profesional resaltó que, si bien es cierto que durante las visitas domiciliarias se les explica a los usuarios de acuerdo a las características de su

vivienda, las medidas de bioseguridad, como la ventilación, a raíz de que ya no se podía continuar con las visitas por las medidas de aislamiento, se empleó la teleorientación, en donde a través de videollamadas. Sin embargo, a pesar de que se emplearon las llamadas y/ videollamadas, la mitad de los usuarios (50.5%) que participaron en la encuesta, refieren que durante su tratamiento no recibieron alguna visita domiciliaria o llamada, siendo solo ligeramente mayor a los usuarios que si recibieron alguna llamada o visita domiciliaria.

Tabla 1

Llamada o visita domiciliaria por parte del profesional de salud durante el tratamiento de los usuarios

¿Recibió alguna llamada o visita domiciliaria por parte del profesional de salud durante su tratamiento?	%	Nº Usuarios
NO	50.5	47
SI	49.5	46
Total	100.0	93

Practicas saludables en la familia de los usuarios, de acuerdo a las estrategias empleadas para la incorporación de prácticas saludables en los usuarios y en sus hogares, existe una tendencia a la sensibilización por parte del profesional de salud hacia los usuarios como parte de un factor que contribuye a la apertura hacia las nuevas recomendaciones brindadas, enfatizando en la educación alimentaria y soporte emocional, a través de las visitas domiciliarias, lo que permite acercar al usuario a la adopción de mejoras de sus hábitos en un largo plazo, gracias al seguimiento continuo, pues refuerza los mensajes compartidos durante su primera entrevista con cada profesional de salud que integra el equipo multidisciplinario.

> *“La principal estrategia es la educación sanitaria, es decir la orientación a los pacientes y contactos”. (E1.3)*

Sin embargo, a raíz de la pandemia del COVID-19, un factor limitante justamente fue continuar con el seguimiento y acompañamiento del usuario a través de las visitas domiciliarias, por lo que la mayoría de los profesionales de salud identificó como uno de los factores que contribuyeron a la incorporación de prácticas saludables el uso de la teleorientación como las llamadas era trascendental para dar continuidad en el seguimiento del tratamiento de los usuarios, pues al menos era una forma de estar presentes con ellos, que se empleó con mayor relevancia durante la primera y segunda ola de la pandemia.

> *"Durante la pandemia, no hemos realizado vistas domiciliarias durante el 1 año. Algunas pacientes que en la primera visita nos captan, tenemos que estar recalcando, la importancia de la mascarilla, y la ventilación". (E 1.5)*

A raíz de ello, la mayoría de los profesionales de salud, postpandemia ya han incorporado la tele orientación como una de las actividades para darle seguimiento a los usuarios, además se ha retornado con las visitas domiciliarias que posibilita darle seguimiento más frecuente posibilitando la adherencia en los usuarios seguimiento a las indicaciones vertidas para la alimentación y soporte familiar.

Sin embargo, no fue el único factor limitante para que los usuarios no cumplan con las recomendaciones para las practicas saludables, pues para poder continuar con el abordaje en términos de alimentación balanceada y soporte familiar, se encuentra una tendencia a reconocer como la actitud reacia del propio usuario producto de las creencias, religión y muchas veces la influencia de testimonios de personas cercanas a ellos que influyen muchas veces con un mensaje de curación sin tratamiento.

Además, se encuentran las referencias de otros contextos, lo cual cobró un peso importante durante la pandemia, pues todo el equipo multidisciplinario se encontraba por horarios debido a las propias restricciones de aislamiento social en el establecimiento de salud, desencadenando una desconexión con el usuario.

DOI: https://doi.org/10.71112/94ce5f69

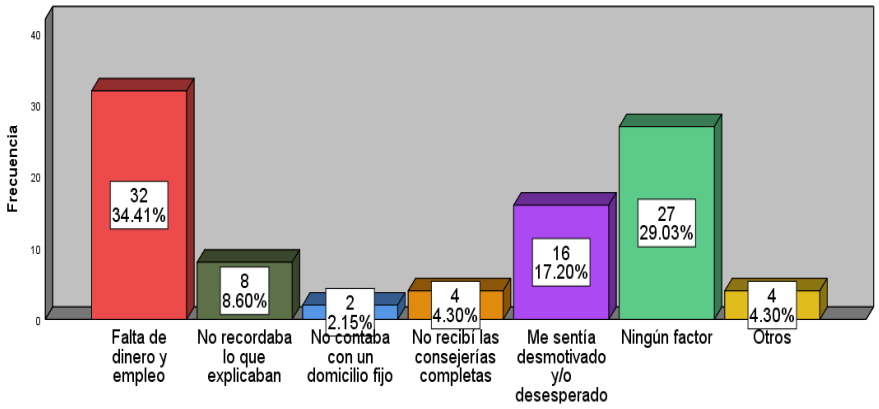
"Su actitud y los conocimientos que ellos tienen. Pueden tener los conocimientos, pero sin la actitud es difícil su recuperación". (E1.7)

"La principal dificultad sería las creencias religiosas, y las creencias como " mi vecina se curó solita" (E1.8)

Es por ello, que, a través de las encuestas realizadas a los usuarios de alta, casi la mitad de los encuestados (51,6%) refieren que, si encontraron factores limitantes que impidieron poner en práctica lo aprendido en las consejerías por parte del profesional de salud, dentro de los cuales se resalta la falta de dinero y empleo (34.4%) así como la desmotivación y desesperación (17.2%)

Figura 2

Factores que impidió o limitó para poner en prácticas lo aprendido en las consejerías por parte del profesional de salud



Consumo de alimento de la canasta de PANTBC, las opiniones del profesional de salud señalan una inclinación a identificar como factor limitante para que el usuario no pueda recoger su canasta a tiempo, la disponibilidad de sus horarios, pues algunos retornan actividades como estudios o trabajos, lo que evidenciaría que el usuario no estaría

DOI: https://doi.org/10.71112/94ce5f69

comunicando a su trabajo o estudio que está en tratamiento o que la institución en que caso de saberlo no le de ese apoyo que necesita,

Por otro lado, la coinfección con el COVID que muchos usuarios presentaron los imposibilitó en recoger su canasta durante el tiempo establecido, pues varios vivían solos en hospedajes y no contaban con celulares.

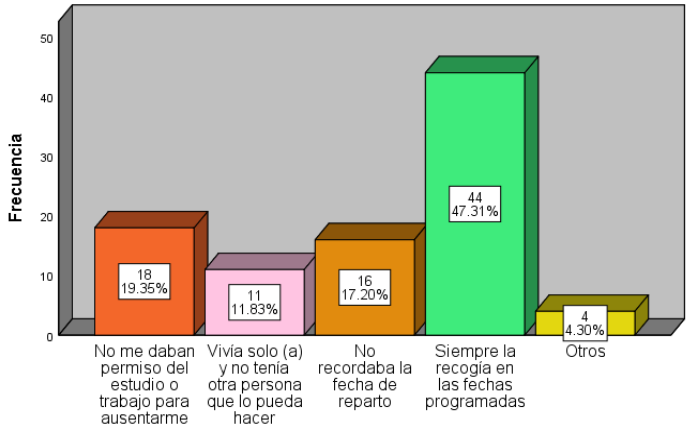
Además, otro de los factores limitantes es la entrega inoportuna de las canastas del PANTBC a cargo de los municipios, pues el periodo en que dan es irregular. Cuando se llevaban a cabo estas entregas, localizar a muchos usuarios registrados era complicado debido a cambios frecuentes en sus números telefónicos o direcciones.

"En tiempo de pandemia, si había mucha carga laboral. Los cambios de dirección y la entrega inoportuna hacen que no reciban su canasta" (E 2.1)

Dentro de las circunstancias identificadas como limitantes para recoger su canasta se encontraron principalmente el hecho de que no le daban permiso de su trabajo o estudio (19.4%), además que no recordaban la fecha de reparto (17.2%) así como el vivir solo y no tener otra persona que lo pueda hacer (11.8%).

Figura 3

Circunstancias que hicieron que no pueda recoger la canasta de alimentos en la fecha programada



Frente a esta situación, los encargados del Programa de Complementación Alimentaria (PCA) del Municipio de Lima explican en su totalidad que, si un usuario no recoge su canasta a tiempo, esta se guarda en el almacén. Además, la responsabilidad de identificar al usuario adherente recae exclusivamente en el personal de salud del establecimiento.

"Como centro, como responsable del padrón enviarlo a tiempo e incidir colocando la municipalidad se demora. Avisarle sobre la canasta y llamar para hacerle acordar. Ahora por medio de wsp y en el mismo centro se le avisa" (E 2.3)

Sin embargo, en medio de la pandemia y con el propósito de garantizar medidas de ventilación para evitar aglomeraciones y posibles contagios, los profesionales de la salud resaltan una modificación implementada por los municipios en los lugares de entrega de las canastas. Inicialmente, estas entregas se realizaban en los establecimientos de salud. En cambio, el municipio de Lima optó por establecer diversos puntos de concentración, como polideportivos municipales, cercanos a los establecimientos de salud para la distribución de las canastas.

"Se entrego la canasta en los domicilios, en su primer momento la municipalidad monitoreaba el reparto de canastas, avisaba a los centros de salud la fecha en donde se programaba la entrega de la canasta para que en un solo día se maneje el reparto y se entregaban alrededor de 80 canastas" (E 2.4)

Por otra parte, otro elemento que dificulta la entrega puntual es la frecuencia con la que el municipio distribuye las canastas a los usuarios. Se observó que casi la mitad de los encuestados registrados en el programa indicaron que retiraron su canasta de alimentos mensualmente, y luego cada dos meses; mientras que otros lo hicieron de manera irregular, espaciándolo a una vez cada dos o hasta tres meses, lo que representa un 71.0%. Esta cifra es

tres veces mayor en comparación con los usuarios que afirmaron recibir su canasta de forma regular cada mes.

De acuerdo con las opiniones compartidas, se destacan dos aspectos significativos: los retrasos en los procesos logísticos y las cancelaciones o fallos por parte de los proveedores, dentro de los cuales está las dificultades en el proceso obtención de productos que forman la canasta como la (leche evaporada entera),cuya presentación de 410 g cambió a 390 g durante el 2023, originando desabastecimiento y entregas incompletas de los productos especialmente en lo que respecta justamente a los únicos productos alimentarios de la canasta que cubren los requerimientos nutricionales de los usuarios, como las anchovetas y las latas de leche.

“Prácticamente, al inicio siempre hay impedimento de logística. Una o dos cosas hacen que se caiga todo el proceso, además hubo en pandemia que el proveedor de anchovetas estaba desabastecido. La mayor dificultad se encuentra con los proveedores, hubo un desabastecimiento durante 4 meses durante la pandemia. Mas afecta a los productos proteicos” (E 2.6)

Ello se ve reflejado en los usuarios que durante su tratamiento identificaron alimentos en mal estado (12.9%), a pesar de que es una cantidad inferior a los usuarios que durante el recojo de los alimentos no encontró algún alimento en mal estado como latas o atún abombado, arroz, maíz o menestras en mal estado (80.7%).

DOI: https://doi.org/10.71112/94ce5f69

Tabla 2

Alimento de la canasta en mal estado, latas de leche o atún abombadas o alimentos como maíz, arroz o menestras en mal estado

¿Durante su tratamiento, encontró algún alimento de la canasta en mal estado, ¿latas de leche o atún abombadas o alimentos como maíz, arroz o menestras en mal estado?	%	N° Usuarios
NO	80.65	75
SI	12.90	12
OTROS	6.45	6
Total	100.0	93

Percepción de los usuarios sobre el abordaje multisciplinaario, A través de las valoraciones de los usuarios, se han detectado diversas áreas que muestran puntos débiles. Se destaca internamente la susceptibilidad inicial del cuerpo al comienzo del tratamiento, especialmente cuando se añade la condición previa de alguna comorbilidad como diabetes o VIH. Además, se inicia un régimen resistente con inyecciones diarias durante tres meses consecutivos, seguido de un esquema posterior de días alternos, lo que se suma a las reacciones del medicamento en el organismo.

“A veces un poco mal, por enfermería. Siempre me reprochan por las cosas que cuestan, siempre me lo recalcan. Yo sé que es mi deber, pero a veces las ampollas son tan fuertes y no he venido” (E 3.1)

Otro aspecto limitante señalado por los usuarios durante el tratamiento es la falta de recepción de todas las consejerías por parte del equipo de salud multidisciplinario. Este grupo representa aproximadamente una cuarta parte (19.4%) de aquellos que sí fueron asesorados

(80.6%). Estos últimos participaron en sesiones con el equipo multidisciplinario, conformado por profesionales de medicina, enfermería, obstetricia, nutrición y servicio social, al menos una vez durante todo el curso de su tratamiento.

Tabla 3

Atención por el equipo multidisciplinario: medicina, enfermería, obstetricia, nutrición, servicio social durante su tratamiento

¿Logró pasar por todos los servicios: medicina, enfermería, obstetricia, nutrición, servicio social durante su tratamiento	%	Nº Usuarios
NO	19.4	18
SI	80.6	75
Total	100.0	93

Cabe resaltar que más de la mitad de los usuarios encuestados (80.60%) identifica como una influencia positiva para el término de su tratamiento, afirmando la importancia de recibir oportunamente las consejerías para lograr dicho objetivo.

Sin embargo, se ha identificado que algunos usuarios perciben que no se gestiona de manera discreta el diagnóstico por lo que existe una limitada expresión de empatía por parte del personal y profesional de salud.

Aparte de eso, expresan haber presenciado comportamientos de maltrato hacia los usuarios en diversas ocasiones; no obstante, optan por no denunciarlos debido a la falta de conocimiento sobre dónde presentar quejas y a la limitación de tiempo para dar seguimiento a sus reclamaciones.

Otro de los factores limitantes identificados por la mayoría de los usuarios que influye muchas veces en el impacto del mensaje brindado durante las consejerías por cada

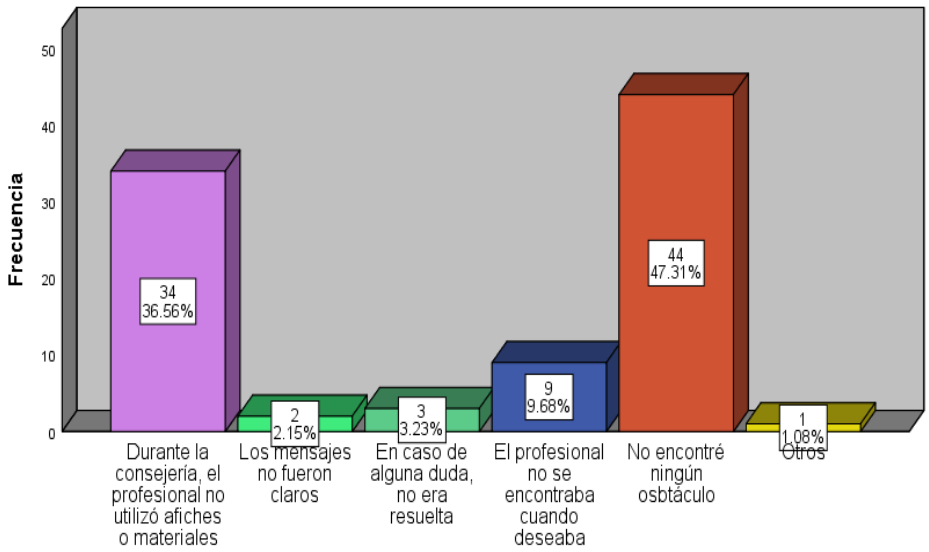
DOI: https://doi.org/10.71112/94ce5f69

profesional de salud, es el no utilizar diversos recursos didácticos, tales como afiches, imágenes o dinámicas. *“No he recibido folletos durante la consejería, pero si me ayudaría a ver cómo puedo prevenir en mi casa” (E 3.5).* Por ello, han mencionado que solo han recibido algunos folletos por parte del personal de nutrición.

Ante ello, similar resultado se encontró en los usuarios encuestados que manifestaron haber tenido algún obstáculo con el profesional de salud es ligeramente mayor (52.71%) a los que no encontraron algún obstáculo (47.31%).

Figura 4

Los obstáculos durante la consejería por parte del profesional de salud.



DISCUSIÓN

La presente investigación revela varios puntos críticos que impactan el control de la tuberculosis en el primer nivel de atención de Lima Centro. Uno de los hallazgos centrales radica en la limitada capacitación del personal de salud en medidas de prevención y control de infecciones, tal como lo define el Ministerio de Salud (MINSA, 2007), abarcando estrategias administrativas, ambientales y respiratorias tanto en el hogar como en los establecimientos de salud. Esta carencia de formación continua, esencial para un abordaje efectivo de la

tuberculosis (Maciel et al., 2008), se extiende preocupantemente a profesionales clave del equipo multidisciplinario, como nutricionistas y psicólogos, quienes a menudo no son incluidos en las capacitaciones ni reciben la información de sus colegas capacitados. Esta situación, que encuentra eco en los hallazgos de Quispe (2020), donde una proporción significativa del personal de salud primaria no había recibido capacitación reciente, obstaculiza la replicación de mensajes cruciales y compromete el abordaje integral de usuarios con comorbilidades prevalentes como diabetes mellitus y VIH (DPCTB, 2022), incrementando su vulnerabilidad al contagio de tuberculosis.

La formación continua del equipo multidisciplinario emerge como un factor clave para mejorar la detección de nuevos casos y la adherencia al tratamiento, especialmente al inicio del tratamiento antirretroviral en pacientes con tuberculosis (Gebremariam et al., 2010), al abordar sus preocupaciones sobre efectos secundarios, carga de medicación y la gravedad de la enfermedad.

La pandemia de COVID-19 evidenció las limitaciones en el control de contagios intradomiciliarios debido a la restricción de visitas domiciliarias, lo que generó retrasos en el seguimiento y la resolución de dudas. Dada la alta susceptibilidad de los contactos, especialmente niños menores de 5 años y personas con VIH (Fox et al., 2012), esta limitación subraya la necesidad de estrategias alternativas para el seguimiento.

En este contexto, la incorporación de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), particularmente la teleorientación, se presenta como una estrategia prometedora para el seguimiento de usuarios, tal como lo respalda el Decreto Legislativo N°1490 (MINSA, 2021). La teleorientación, incluyendo la observación directa del tratamiento mediante videollamadas (Wade et al., 2012), ofrece una alternativa viable y aceptable para garantizar la adherencia al tratamiento, especialmente cuando la asistencia a los centros de salud es difícil.

Así mismo, las experiencias de los usuarios que recibieron visitas domiciliarias o llamadas de seguimiento resaltan el valor de este acompañamiento no solo para la continuidad del tratamiento, sino también para reforzar la información inicial, abordar aspectos de alimentación, brindar soporte emocional y resolver problemas de salud (Asenjo, 2018). La comodidad y flexibilidad que ofrece el seguimiento a distancia son cruciales para permitir que los usuarios mantengan aspectos vitales de sus vidas, como el trabajo y los estudios (Lewis y Newell, 2009), lo que a su vez contribuye a una mejor adherencia al tratamiento.

En consonancia con la literatura (Bhunu et al., 2011), la totalidad de los profesionales entrevistados identificó los bajos ingresos económicos como un determinante social de la salud crítico que limita el control de la tuberculosis. Las condiciones de vida precarias inherentes a la pobreza exacerban la propagación de la enfermedad (Furukawa et al.,2013), cuya prevalencia es significativamente mayor en comunidades empobrecidas en comparación con aquellas con mayores recursos.

No obstante, las limitaciones para la adopción de prácticas saludables trascienden el factor económico. Se identificó una marcada tendencia a la renuencia por parte de los usuarios, influenciada por creencias arraigadas, la religión y, en muchos casos, testimonios de personas cercanas que promueven alternativas de curación al margen del tratamiento médico convencional (MINSA, 2007). Este choque entre el enfoque terapéutico formal y las creencias personales puede generar temor, ansiedad y, lamentablemente, el alejamiento del usuario del seguimiento profesional.

En este contexto, y considerando que el factor étnico constituye un eje fundamental para la comprensión de la interculturalidad en salud Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2012), resulta indispensable la aplicación e implementación de un enfoque intercultural dentro de las estrategias de prevención y control de la tuberculosis en los centros de salud.

Comprender y abordar las creencias y prácticas culturales de los usuarios puede mejorar significativamente la comunicación y la adherencia al tratamiento.

Adicionalmente a la falta de recursos económicos y empleo, se identificaron la desmotivación y la desesperación como factores que contribuyen a la discontinuidad del tratamiento (Rivera et al., 2019). Estos hallazgos resaltan la importancia del apoyo social como un elemento crucial en la trayectoria de la enfermedad, tanto para la prevención como para el mantenimiento de la adherencia terapéutica.

La convergencia de factores socioeconómicos, creencias culturales y aspectos emocionales subraya la complejidad del abordaje de la tuberculosis. Las estrategias de intervención deben ser sensibles a estos determinantes, integrando no solo aspectos clínicos, sino también consideraciones sociales y culturales para lograr un control más efectivo de la enfermedad en la comunidad de Lima Centro.

La ineficiencia en la entrega de la canasta de alimentos (PANTBC) emerge como una preocupación significativa. La observación de que cerca del 50% de la población beneficiaria no participa en el programa (Gamero, 2004) pone de manifiesto el incumplimiento de las medidas destinadas a garantizar los derechos de los usuarios. Esta situación impacta negativamente en el suministro de macronutrientes esenciales para los usuarios y sus contactos, contraviniendo el objetivo primordial del programa de mejorar el estado nutricional de esta población vulnerable (MINSA, 2014), que requiere entregas mensuales para ser efectivo (Congreso de la República, 2014).

Los profesionales de la salud coinciden en que la recolección tardía o nula de las canastas por parte de los usuarios incrementa el riesgo de contagio. La pérdida de empleo al inicio del tratamiento agrava la situación económica de los pacientes, limitando su acceso a una alimentación adecuada para cubrir sus necesidades nutricionales aumentadas por la

enfermedad. Esta carencia nutricional dificulta su recuperación y la continuidad del tratamiento (Beranal et al.,2020).

Si bien se ha avanzado en la mejora de los procesos administrativos para la distribución de las canastas, con convenios de gestión local suscritos hasta 2023 (Rojas, 2022), aún persisten desafíos logísticos en la fase de entrega de fondos y adquisición de productos, como la disponibilidad, la evaluación de proveedores y los plazos de entrega (Rojas, 2022).

Otro aspecto crítico es la limitada verificación de los alimentos entregados, tanto por el personal de salud como por los usuarios. La prioridad en completar formularios de conformidad, en detrimento de la revisión de la calidad de los productos, sugiere una falta de apropiación de la responsabilidad de vigilancia y control por parte de los usuarios (Gamero, 2004), lo que podría comprometer la calidad del apoyo nutricional.

La importancia del acompañamiento y la comunicación por parte del equipo multidisciplinario es innegable. Los mensajes proporcionados durante las sesiones de consejería brindan un apoyo significativo a los usuarios (Tejada et al., 2018), trascendiendo la mera instrucción sobre la medicación. Este acompañamiento genera un sentimiento de no estar solo y ofrece un espacio para la escucha y la orientación, lo que refuerza la adherencia al tratamiento (Pawarti et al., 2021), incluso involucrando a los contactos de los usuarios para fortalecer su credibilidad y manejo del tratamiento a largo plazo.

Sin embargo, se ha identificado una percepción en algunos usuarios de una falta de discreción en el manejo del diagnóstico y una limitada expresión de empatía por parte del personal de salud. Esta situación puede impactar negativamente en la confianza del paciente, esencial para afrontar el tratamiento, e incluso tener consecuencias en el ámbito laboral, donde la discriminación hacia personas con tuberculosis persiste (Rivera et al., 2019), generando temor y dificultando la creencia en la curación.

En suma, la efectividad del programa de control de la tuberculosis se ve influenciada por la articulación entre el apoyo nutricional (Ormeño, 2020), la comunicación empática y la eliminación de barreras administrativas y sociales (Pawarti et al., 2021).

CONCLUSIONES

La investigación en Lima Centro (2020-2023) reveló una implementación del programa de tuberculosis con resultados duales. La identificación proactiva de casos en la comunidad y el uso del telemonitoreo emergieron como estrategias eficaces para el diagnóstico precoz y la adherencia al tratamiento, demostrando su potencial para sortear obstáculos como la distancia y las restricciones sociales. No obstante, se constataron deficiencias cruciales en la formación del equipo multidisciplinario en aspectos preventivos y de control, así como una disminución en las visitas domiciliarias tras la pandemia, lo que repercutió negativamente en el seguimiento clínico y el soporte emocional ofrecido a los pacientes.

Un factor crítico identificado fue la respuesta de los usuarios a las intervenciones propuestas. La influencia de creencias culturales y experiencias personales generó una resistencia considerable a la adopción de las recomendaciones de salud. Esta situación se vio exacerbada por la insuficiencia de consejerías integrales, particularmente en nutrición, y la carencia de materiales educativos de apoyo, lo que limitó la comprensión del tratamiento y la internalización de hábitos saludables por parte de los pacientes (Costa, 2005).

Finalmente, la gestión de recursos complementarios, como las canastas de alimentos proporcionadas por el gobierno local, presentó desafíos significativos. Problemas logísticos y una supervisión inadecuada en la entrega resultaron en inconsistencias que afectaron el apoyo integral a los usuarios. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la capacitación del personal, adaptar las estrategias de comunicación a las particularidades culturales de los

pacientes y optimizar la coordinación intersectorial para mejorar la efectividad del programa de control de la tuberculosis.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Alicia Lucia Ludeña Leon de primer autor: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara el uso de la IA como apoyo para este artículo, ya que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Alarcón, V., Alarcón, E., Figueroa, C., & Mendoza, A. (2017). Tuberculosis en el Perú: Situación epidemiologica, avances y desafios para su control. Rev Peru Med Salud publica*, 1-12.* Obtenido de http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2017.342.2384

Asenjo, J., & Loza, M. (2018). Mejora en la Optmización del uso de los cursos públicos del programa presupuestal TBC-VIH/SIDA para el componente de TB en Lima Metropolitana. *Postgrado Universidad Continental*, 1-138. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12394/5358

Beranal, O., López, R., Montoro, E., Avedillo, P., Westby, K., & Ghidinelli, M. (2020). Determinantes socilaes y meta de tuberculosis en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Rev. Panmaerica de salud pública*. Obtenido de doi: 10.26633/RPSP.2020.153

Bhunu, C., Mushayabasa, S., & Smith, R. (2011). Evaluación de los efectos de la pobreza en la dinámica de transmisión de la tuberculosis. *Modelado matemático aplicado*, 36, 4173-4185. Obtenido de https://doi.org/10.1016/j.apm.2011.11.046

CEPAL. (13 de agosto de 2022). Obtenido de https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods

Congreso de la República. (14 de diciembre de 2014). Ley N°30287. Ley de Prevención y Control de la Tuberculosis en el Perú. *El Peruano. Normas legales*, págs. 539860-239865.

Costa, M., & López, E. (2005). Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida. Madrid: Ediciones Pirámide.

DIRIS Lima Centro. (2020). *Analisis Situacional de Salud.* Ministerio de Salud, Lima. Obtenido de https://dirislimacentro.gob.pe/epidemiologia/

DPCTB. (19 de octubre de 2023). Obtenido de DPCTB: http://www.tuberculosis.minsa.gob.pe/

DRISLC. (10 de agosto de 2022). *Dirección de Redes Integradas de Lima Centro. portal Web*. Obtenido de https://dirislimacentro.gob.pe/directorio-establecimientos/

Fox, G., Barry, S., Britton, W., & Marks, G. (2012). Investigación de contactos para la tuberculosis: una revisión sistemática y un metanálisis. *La Revista Respiratoria Europea*, 41, 140 - 156. Obtenido de https:// doi: 10.1183/13993003.50708-2012

Furukawa, N., Ticona, A., Alarcón, J., & Harrison, M. (2013). La asociación entre el transporte público y la tuberculosis activa en Lima, Perú. *European Respiratory Journal*, 1192-1195. Obtenido de https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24311774/

Gamero, J. (2004). *Vigilancia social: teoría y práctica en el Perú.* Perú: CIES-DESCO-CAD. Obtenido de https://cies.org.pe/publicaciones/vigilancia-social-teoria-y-practica-en-el-peru/

Gebremariam, M., Bjune, G., & Frich, J. (2010). Barreras y facilitadores de la adherencia al tratamiento de la tuberculosis en pacientes que reciben tratamiento concomitante de tuberculosis y VIH: un estudio cualitativo. *Salud Pública de BMC* , 10, 651 - 651. Obtenido de https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-651

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología dela Investigacion.* México: Mc Graw Hill.

INEI. (07 de Julio de 2022). *Instituto Nacional de Estadistica e Informática*. Obtenido de https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/pobreza-monetaria-afecto-al-275-de-la-poblacion-del-pais-en-el-ano-2022-14391/

IPE. (2019). *Portal del Instituto Peruano de Economía*. Obtenido de https://www.ipe.org.pe/portal/indice-de-desarrollo-humano-idh/

Lewis, C., & Newell, J. (2009). Mejorar la atención de la tuberculosis en países de bajos ingresos: un estudio cualitativo sobre la comprensión de los pacientes sobre el "apoyo al paciente" en Nepa. *BMC Salud Pública*, 9, 190 - 190. https://doi.org/10.1186/s12913-016-1545-9

Maciel, E., Viera, R., Milani, E., Brasil, M., Fregona, G., & Dietze, R. (2008). Trabajadores comunitarios de salud y control de la tuberculosis: conocimientos y percepciones. *Cuadernos de Sauce Publica*, 1377-86. http://doi.org/10.5867/medwave.2016.10.6629

MINSA. (2020). *Memoria 2016-2020*. Obtenido de Dirección de Prevención y control de tuberculosis-DPCTB: http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5626.pdf

OMS. (2021). *Informe Mundial sobre la Tuberculosis 2020.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

OMS. (2021). *Informe Mundial sobre la Tuberculosis 2020.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

ONU. (15 de agosto de 2023). *Declaración de los derechos humanos*. Obtenido de https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

OPS. (09 de agosto de 2022). *Organización Panamericana de la Salud*. Obtenido de https://www.paho.org/es/temas/tuberculosis#:~:text=La%20tuberculosis%20(TB)%20es%20una,personas%20con%20enfermedad%20pulmonar%20activa.

Ormeño, E. (2020). *Nivel de conocimiento en usuarios afectados por tuberculosis pulmonar sensible del centro de salud materno infantil El Porvenir-2020.* Lima.

Pawarti, N., Bakta, H., Januraga, P., & Wirawan, A. (2021). Una entrevista motivacional basada en modelos de creencias de salud para la adherencia a la medicación y el éxito del tratamiento en pacientes con tuberculosis pulmonar. *Revista internacional de investigación medioambiental y salud pública , 18*, https://doi.org/10.3390/ijerph182413238.

Quispe, R. (2020). Actitud hacia la tuberculosis en el personal de salud de un establecimiento de salud. Villa Maria del Triunfo,2019. *[Tesis] Universidad Mayor de San Marcos*. _https://hdl.handle.net/20.500.12672/11685

Rivera, O., Benites, S., Mendigure, J., & Bonilla, C. (2019). Abandono del tratamiento en tuberculosis multirresistente: factores asociados en un aregión con alta carga de la enfermedad en Perú. *Biomédica*, 44-57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9517016

Rojas, A. (2022). *Más que beneficiarios: El papel de la participación ciudadana en el Programa de Alimentación y Nutrición al Paciente Ambulatorio con Tuberculosis y Familia [TESIS].* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/items/64d9aae7-9310-434e-9536-3454fdaea297

Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Mc Grawll.

SIGTB. (2022). *Sistema de Informacion Gerencial de Tuberculosis*. Obtenido de https://appsalud.minsa.gob.pe/sigtbdata/wflogin.aspx

Tejada, B., Villadiego, M., & Ahumada, C. (2018). Efectividad del Programa de Control de Tuberculosis en las entidades estatales. Departamento de Colombia 2015. *Avances en salud*, 29-38. https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/04/1087843/tuberculosis.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* España: Gedisa. https://www.academia.edu/36458205/_Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investigacio_n_Cualitativa

Wade, V., Karnon, J., Elliot, J., & Hiller, J. (2012). Los videotelefonos domesticos mejoran la observación directa en el tratamiento de la tuberculosis: una evaluación de metodos mixtos. *OPEN ACCESS*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0050155

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/4tp4rz28

TRANSFORMANDO AULAS: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, NEE

TRANSFORMING CLASSROOMS: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, NEE

Angélica Sofía Marchena Vargas

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/4tp4rz28

Transformando aulas: prácticas pedagógicas para necesidades educativas especiales, NEE

Transforming classrooms: pedagogical practices for special educational needs, NEE

Angélica Sofía Marchena Vargas

angelicasofia1204@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-3537-9460

Universidad de Panamá

Colombia

RESUMEN

Este estudio analiza las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), con un enfoque en contextos rurales. A través de un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico, se identifican barreras, fortalezas y áreas de mejora en la intervención educativa. La investigación aborda las dificultades que enfrentan los maestros, como la falta de formación docente, recursos didácticos insuficientes y la necesidad de adaptaciones curriculares. Los hallazgos destacan que estos aspectos son clave para garantizar la equidad educativa. Además, se fundamenta en teorías sobre educación inclusiva propuestas por la UNESCO y el Ministerio de Educación de Colombia. Metodológicamente, se emplea una revisión documental y descriptiva para proponer recomendaciones que fortalezcan las estrategias inclusivas en el aula, promoviendo una educación de calidad para todos los estudiantes, especialmente en entornos rurales.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades educativas especiales, estrategias pedagógicas, educación rural, transformación educativa

DOI: https://doi.org/10.71112/4tp4rz28

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical practices implemented by teachers in the process of including students with special educational needs (SEN), with a focus on rural contexts. Through a qualitative approach and an ethnographic design, barriers, strengths, and areas for improvement in educational intervention are identified. The research addresses the challenges faced by teachers, such as lack of teacher training, insufficient didactic resources, and the need for curricular adaptations. The findings highlight that these aspects are key to ensuring educational equity. Furthermore, the study is based on inclusive education theories proposed by UNESCO and the Colombian Ministry of Education. Methodologically, a documentary and descriptive review is employed to propose.

Keywords: inclusive education, special educational needs, pedagogical strategies, rural education, educational transformation

Recibido: 7 de abril 2025 | Aceptado: 12 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

La educación como un factor clave para el desarrollo de una sociedad justa y equitativa, se convierte en el eje principal para establecer lineamientos que permean en el avance, desarrollo y evolución de la misma. la educación ocupa un papel fundamental en el crecimiento integral del ser humano, ejerce un relevante efecto social en la evolución de las comunidades y se manifiesta en la calidad de vida, dado que aporta al proceso de transformación y desarrollo de la conciencia humana. Almanza et al. (2024) plantean que “el proceso educativo implica un derrotero activo y continuo que tiene como propósito potencializar el desarrollo de conocimientos, habilidades cognitivas y conductuales del ser humano, de ahí, que sea indispensable hablar de educación desde la diversidad”. (p.244).

A lo largo de la historia los conceptos de educación y las aristas que a él atañen, han evolucionado en respuesta a todos los cambios y necesidades de la sociedad, y no es fatuo decir, que por mucho tiempo se dio la espalda a lo que hoy se ha convertido en un eje central y un pilar desatacado dentro de los gobiernos, que atendiendo a las demandas actuales obedece a establecer parámetros que se direccionen hacia la inclusión educativa.

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE, ha cobrado notoriedad en la agenda educativa global, debido al concepción de globalización. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1994) y la Organización Mundial de la Salud OMS (2011), han declarado que la educación inclusiva es un derecho fundamental por los que destacan la importancia de garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes sin excepción, pero a pesar de esto, en ciertos contextos como en los entornos rurales se enfrenta múltiples desafíos, tales como la falta de formación docente, recursos limitados y dificultades para la adaptación curricular (UNESCO, 2017), haciendo que este derecho se vulnere en muchas ocasiones.

De acuerdo con la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD; Organización de las Naciones Unidas, 2015), los niños y niñas con necesidades educativas especiales deberían tener derecho a recibir educación en el sistema educativo general y no ser excluidos por discapacidades. Por lo tanto, comenta Kramer, Moller y Zimmermann (2021) que la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en escuelas y aulas comunes se ha convertido en una tendencia internacional general.

En Colombia, las políticas de inclusión han sido promovidas a través de diversas normativas, como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que establecen disposiciones específicas para la atención de estudiantes con NEE en instituciones educativas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009, p. 25) define la inclusión como “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene esta, sin que se le discrimine o limite su participación”. No obstante, la implementación efectiva de estas normativas enfrenta barreras significativas, especialmente en áreas rurales donde los docentes tienen acceso limitado a formación especializada, pueden enfrentar dificultades para diseñar estrategias de enseñanza adaptadas a la diversidad de sus estudiantes, recursos pedagógicos adecuados, una preparación adecuada, además, la falta de infraestructura accesible y la escasez de materiales educativos específicos representan desafíos adicionales que limitan la inclusión efectiva en las aulas.

Para Martínez (2013), la educación inclusiva es una posibilidad para que niños y niñas diferentes se conozcan e interactúen entre sí, ya que ésta “es una educación que valora y respeta las diferencias viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no como un obstáculo que hay que evitar” (p.27), esto quiere decir que la inclusión en el aula se convierte en un medio para educar valorando las diferencias, viéndolo como una oportunidad para enriquecer las prácticas del aula y no como una barrera que hay que superar, de este modo se logrará desarrollar empatía y otros valores en los estudiantes.

Por su parte, Casanova y Rodríguez (2009), considera que la inclusión educativa se convierte en la posibilidad para que todos los estudiantes, incluyendo quienes tengan necesidades educativas especiales (NEE), reciban una educación de calidad, en la cual tengan mayores oportunidades de aprendizaje, socialización, madurez afectiva y además

tengan la oportunidad de insertarse en la vida laboral al llegar a la edad adulta. En ese sentido, la inclusión educativa se refiere a brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades para recibir una educación de calidad independientemente de sus diferencias individuales, para que estos no se vean marginados y puedan ser recibidos en un aula regular y recibir el mismo trato y formación que los demás estudiantes. En palabras de Salmi, J. (2016) “Inclusión es asegurarse de que todos los grupos en una sociedad tengan la oportunidad no solamente de acceder a la educación, sino también de terminar exitosamente” (p, 15).

La inclusión es más que ubicar a estudiantes con discapacidades o necesidades especiales en un salón de clases regular. Requiere adaptar las prácticas educativas, la pedagogía y el plan de estudios para dar cabida a la diversidad de estudiantes en el aula. Si bien la idea de inclusión es ampliamente aceptada como una aspiración, ponerla en práctica puede ser un desafío difícil. Existen varias barreras y desafíos que dificultan la inclusión en el aula, desde la falta de recursos adecuados y apoyo para los estudiantes con necesidades especiales hasta la limitada capacitación de los docentes. Entender el aula como un espacio donde se comparten experiencias y cultura, fomentando la participación, el autoconocimiento, la independencia, la comunicación y la socialización. Es un entorno inclusivo que acoge la diversidad de los estudiantes. Se trata, principalmente, de un lugar de colaboración activa, interacción y diálogo, donde la aceptación, el cuestionamiento, el rechazo o la adopción de procesos guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje y moldearán el ambiente cultural y social dentro del aula (Figueroa et al. 2019).

Prácticas pedagógicas inclusivas: retos y barreras

La práctica pedagógica se convierte en todas aquellas acciones que reflejadas en las estrategias que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se traducen en la manera significativa que los estudiantes logran alcanzar los objetivos propuestos. Según

Abdala (2007), la práctica pedagógica se desarrolla en el contexto del aula en donde se lleva a cabo una relación entre el maestro, el conocimiento y el alumno y que se centra en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto quiere decir que se presenta una interacción entre el docente, el alumno y el saber con el fin de generar conocimientos. Confirmando lo anterior, el MEN (2016) propone el que hacer pedagógico como “el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo.” (p.247).

En cuanto a Ugas (2003), sostiene que la práctica pedagógica es una acción que no depende de leyes impuestas, debido a que no existe una única manera de lograr los objetivos propuestos, sino que por el contrario es una acción flexible que puede ser adaptada a los acontecimientos que ocurren en el día a día en el que se tienen en cuanta todas las experiencias de aprendizaje, las cuales pueden cambiar por la dinámica social. De lo anterior se deduce que la práctica docente no es rígida ni estática, sino que más bien se adapta a la cotidianidad del aula en la que es indispensable la interacción de los estudiantes y el docente en donde todas las experiencias vividas contribuirán a la construcción del aprendizaje y por ende a la formación del estudiantado.

García et al. (2008), definen la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Además, proponen que en la práctica educativa converge el saber pedagógico y disciplinar del docente, los que se encuentran en constante interacción. Estas prácticas estarían reguladas tanto por un marco social, cultural e institucional, así también por los intereses, motivaciones y condiciones personales, tanto de docentes y estudiantes.

Tomado como sustento los postulados de los autores mencionados se entiende la práctica pedagógica como el conjunto de acciones, estrategias, métodos y reflexiones que un docente implementa para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la aplicación concreta de los principios, teorías y objetivos educativos en contextos reales. Esta práctica se desarrolla en un marco de interacción entre el docente, los estudiantes y el entorno, y está influida por factores como la cultura, las políticas educativas y las características del grupo al que se enseña.

La importancia de una buena práctica pedagógica radica en que no solo garantiza un aprendizaje efectivo, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, al mismo tiempo que permite a los docentes evolucionar y adaptarse a las demandas de una sociedad en constante cambio. La práctica pedagógica está formada por varios elementos que la complementan tales como: las estrategias metodológicas, los recursos o medios de enseñanza.

La implementación de estrategias pedagógicas adecuadas es clave para garantizar la inclusión de estudiantes con NEE. Entre las metodologías más efectivas se encuentran:

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Esta metodología propone la creación de materiales y estrategias didácticas flexibles que permitan la participación de todos los estudiantes (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Aprendizaje Cooperativo: Favorece la interacción entre estudiantes con y sin NEE, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y académicas (Johnson & Johnson, 2009).

Tecnologías de Apoyo: El uso de herramientas digitales, como lectores de pantalla, programas de comunicación aumentativa y realidad aumentada, ha demostrado ser una estrategia eficaz para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidades (Mañas Viniegra et al., 2023).

Adaptaciones Curriculares: Incluir modificaciones en los contenidos, actividades y evaluaciones para ajustarlas a las capacidades y necesidades de cada estudiante (Tomlinson, 2014).

La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) requiere la implementación de estrategias pedagógicas efectivas y adaptadas. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece materiales y métodos flexibles que garantizan la participación de todos los estudiantes. El Aprendizaje Cooperativo fomenta la interacción entre estudiantes con y sin NEE, fortaleciendo habilidades sociales y académicas. Las Tecnologías de Apoyo, como lectores de pantalla y programas de comunicación aumentativa, eliminan barreras y facilitan el aprendizaje. Además, las Adaptaciones Curriculares ajustan contenidos, actividades y evaluaciones para responder a las necesidades individuales. Estas metodologías, en conjunto, promueven una educación inclusiva y de calidad, transformando las aulas en espacios equitativos y participativos.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se fundamenta en las bases filosóficas de las escuelas idealistas. Según Potter (2013), este paradigma reconoce la existencia de múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la que viven. En este contexto, la investigación busca interpretar las prácticas pedagógicas y sus implicaciones en la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a partir de los significados construidos por los docentes en un contexto rural. Además, se pretende examinar las experiencias de inclusión o exclusión en las prácticas pedagógicas de los maestros-

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que, como señalan Hernández y Mendoza (2018), este enfoque permite interpretar, comprender y explorar los fenómenos

sociales en profundidad, desde su entorno natural. En este punto es importante señalar, que la selección de los datos se da luego de la exhaustiva revisión bibliográfica resultado de la búsqueda en bases de datos, directorios, catálogos como SciELO, Redalyc, EBSCO, Latindex, Google Scholar, ERIHPlus, Scopus, utilizando palabras claves tales como: inclusión, NEE, discapacidad entre otras.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La extensión y universalización de un enfoque inclusivo es una meta y un desafío para los sistemas educativos de todo el mundo, como se refleja en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. La educación inclusiva significa que todos los niños aprenden juntos en escuelas que reconocen y responden a las diversas necesidades de los estudiantes, garantizan una educación de calidad para todos mediante currículos, organización, estrategias de enseñanza y uso de recursos apropiados (UNESCO, 1994), y superan las barreras a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes en clases de educación general (UNESCO, 2017).

Sin embargo, comenta Kurth (2018) que la idea original de la educación inclusiva se centra en la educación de un grupo particular de estudiantes, aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), para superar las prácticas de educación especial que tradicionalmente han segregado a los estudiantes con base en un modelo médico de discapacidad. En este sentido, sostiene la Organización de las Naciones Unidas (2007) que la educación inclusiva es generalmente reconocida como el lugar para mejorar tanto el aprendizaje como el desarrollo social de los estudiantes con discapacidades y otras NEE, y por lo tanto la forma de cumplir con su derecho a una educación compartida de calidad en entornos ordinarios.

En consecuencia, el discurso, los argumentos y la investigación sobre la educación inclusiva a menudo se han centrado en el colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales, y la creciente evidencia ha llevado a un acuerdo sobre los beneficios que la educación inclusiva tiene para estos estudiantes, como se encontró en las revisiones de investigaciones recientes. Por ejemplo, el estudio realizado por Oh-Young y Filler (2015) comparó los resultados de los estudiantes con discapacidades entre entornos de colocación y encontró que los estudiantes en entornos más integrados superaron a los de entornos más segregados, tanto en el ámbito académico como en el social.

La reciente revisión de la investigación realizada por Kefallinou, Symeonidou y Meijer (2020) concluyó que hay mucha investigación que justifica la inclusión tanto desde el ángulo educativo como desde el social, debido a los efectos positivos demostrados de la inclusión educativa en los resultados académicos de los estudiantes con discapacidades y su impacto positivo en la posterior inclusión social de las personas con discapacidades en términos de mayores oportunidades y calificaciones académicas, acceso al empleo y desarrollo de relaciones personales dentro de la comunidad.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas que resaltan la importancia de la formación docente y la dotación de recursos como factores clave para una educación inclusiva efectiva (Díaz, 2021; Gajardo, 2020). Además, se evidencia la necesidad de diseñar políticas públicas que promuevan la inclusión en entornos rurales, garantizando infraestructura adecuada y apoyo administrativo para los docentes.

Además, se encontró que la actitud del docente juega un papel crucial en la implementación de estrategias inclusivas. Las percepciones de los educadores respecto a la educación inclusiva influyen en su disposición para adaptar su metodología y hacer ajustes razonables en

el currículo. La falta de preparación en estrategias inclusivas genera resistencia y dificultades para su implementación efectiva en el aula. Al respecto Egler (2017): “La formación inicial y continua de los profesores tanto de enseñanza corriente como especial, necesita reorientarse según los principios de la educación inclusiva, para reemplazar de una vez los restos del modelo segregacionista aún presente en las prácticas educativas y ser transparentes en el discurso que vincula la Atención Educativa Especializada (AEE) con la rehabilitación y las prácticas de enseñanza diferenciada según la condición de discapacidad de algunos estudiantes” (p. 20).

Los anteriores sucesos nombrados, son recurrente en gran parte del país, pues poblaciones como el departamento del Atlántico, se detallan falencias al momento que los docentes se enfrentan a alumnos con NEE, esto se refuerza con un estudio realizado por la universidad del Atlántico en el año 2019, en el II convención internacional de educación inclusiva, que concluyó que los maestros en esta región del país se caracterizan por el poco conocimiento de los tipos de discapacidades en sus educandos, así como no saber que estrategias utilizar al momento de enfrentar una educación hacia un estudiante con NEE (Universidad del Atlántico, 2019).

En el Proyecto Educativo Institucional PEI (2024) se encuentran establecidas las políticas para la inclusión buscando que todos los estudiantes sin importar su condición física o mental tengan las mismas oportunidades en su proceso formativo atendiendo las disposiciones dadas por la constitución política y el decreto 1421 del 2017. Partiendo de esas disposiciones la institución orienta las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos necesarios para la gestión escolar basadas en las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Los estudiantes con NEE son integrados a las aulas regulares, recibiendo los mismos aprendizajes, pero con un menor nivel de complejidad, intentando con ello garantizar la participación e inclusión, haciendo prevalecer el derecho a

la educación de calidad para todos. Para este fin a los estudiantes con NEE se les realiza un Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), en él se diseñan y evalúan los ajustes y apoyos pedagógicos que se implementan para lograr la educación integral para todos los educandos.

Es así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su último informe, titulado Panorama de la educación Indicadores de calidad (2024), destaca que, si bien es cierto, se han dado avances en materia de inclusión aún persisten retos y desafíos pues existen disparidades y persisten las brechas de aprendizaje. Otro reto significativo es la falta de docentes capacitados, un problema que afecta sobre todo a escuelas rurales y en comunidades vulnerables. A pesar de los incentivos financieros implementados por algunos países para atraer profesores a estas áreas, estos esfuerzos no han sido suficientes para garantizar estabilidad y calidad educativa. Esto refleja la necesidad de políticas más efectivas para fomentar la permanencia del personal educativo en contextos difíciles.

La inclusión educativa en contextos rurales requiere un enfoque integral que contemple la formación docente, la adecuación curricular y la provisión de recursos didácticos apropiados. Este estudio subraya la importancia de fortalecer las políticas educativas para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades individuales.

Una escuela inclusiva garantizará que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, permitiendo que los estudiantes con discapacidades, necesidades especiales o diferentes estilos de aprendizaje se integren en el aula junto con sus compañeros, sin ser segregados o excluidos. De igual manera La inclusión promueve la empatía entre los estudiantes. Al trabajar y aprender juntos, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de las dificultades que pueden enfrentar sus

compañeros y aprenden a ser solidarios y compasivos. La inclusión en el aula no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes y promueve una sociedad más igualitaria y compasiva.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Angélica Sofía Marchena Vargas: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Abdala, C. (2007). *Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*. Brujas. https://books.google.com.mx/books?id=4Ex_VxULmh8C

Almanza, D., Cano Fernández, C., & Molina Lara, L. M. (2024). Diversidad, multiculturalidad e interculturalidad: definiciones y acercamientos al panorama educativo. *Revista Cedotic, 9*(2), 241–256. https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2024.4083

Casanova, M., & Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XeJZAbb5gesC

Díaz, L. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en

Colombia. *Jurídicas, 18*(2), 161–182. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8305370

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Eglér Mantoan, M. (2017). Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país. *Inclusión y Desarrollo, 5*(1), 7–22. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.1.2018.7-22

Figueroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo, 6*(2), 4–14. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14

Gajardo, K. (2021). *Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60297

García, B., García, M., Freixas, M., Martínez, V., Vasconcelos, V., & Pineda, V. (2008). *Procesos formativos y evaluación de la docencia en línea en la UNAM*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/99591890/Cap6_2022_2.pdf

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Ed. 2018). McGraw-Hill Education.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*, 365–379. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X09339057

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects, 49*, 135–152. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2

Kramer, S., Moller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 91*(3), 432–478. https://doi.org/10.3102/0034654321998072

Kurth, J. A., Miller, A. L., Toews, S. G., Thompson, J. R., Cortés, M., Dahal, M. H., ... & Wangare, F. (2018). Inclusive education: Perspectives on implementation and practice from international experts. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*(6), 471–485. https://meridian.allenpress.com/idd/article-abstract/56/6/471/1720

Ley estatutaria 1618 de 2013. Derechos de las personas con discapacidad. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081

Mañas-Viniegra, L., Rodríguez-Fernández, L., Herrero-de-la-Fuente, M., & Veloso, A. I. (2023). Nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación, educación y empleabilidad para la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad digital. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 21*(2). https://doi.org/10.7195/ri14.v21i2.2047

Martínez, J. L. (2013). La educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. *Educatio Siglo XXI, 31*(2), 417–420. https://revistas.um.es/educatio/article/download/187841/154691

Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. http://udltheorypractice.cast.org/reading?12&loc=intro.xml_l1969951

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Educación inclusiva con calidad: "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

OCDE. (2024). *Panorama de la educación: Indicadores de calidad y desafíos en inclusión*. https://www.oecd.org/es/publications/serials/education-at-a-glance_g1gha6b0.html

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 80–92. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422215001353

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Una guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Hacia un lenguaje común para el funcionamiento, la discapacidad y la salud: CIF*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

Potter, W. J. (2013). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Routledge. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vWkAAgAAQBAJ

Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2024). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-419503_recurso_00.pdf

Salmi, J. (2016). Políticas económicas internacionales para el desarrollo de la inclusión educativa en Colombia desde la perspectiva de Jamil Salmi. *Inclusión y Desarrollo, 4*(1), 14–16. https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.1.2017.14-16

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Ugas, G. (2003). *Del acto pedagógico al acontecimiento educativo*. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Universidad del Atlántico. (2019). *II Convención Internacional de Educación Inclusiva*. https://www.uniatlantico.edu.co/wp-content/uatlantico/sites/default/files/CIEI2019.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/ffs0fk62

PLAN DE AUTOPROTECCIÓN CONTRA EMERGENCIA Y CONTINGENCIA EN INDUSTRIAS

SELF-PROTECTION PLAN AGAINST EMERGENCIES AND CONTINGENCIES IN INDUSTRIES

José Manuel Caicedo Vivero

José Ramon López Vera

Dayana Valentina Ochoa Mejía

Gema Patricia Vivero García

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/ffs0fk62

Plan de autoprotección contra emergencia y contingencia en industrias

Self-protection plan against emergencies and contingencies in industries

José Manuel Caicedo Vivero[1]
https://orcid.org/0009-0001-3700-0368
josema.cavi@gmail.com
Universidad San Gregorio de Portoviejo.
Portoviejo-Ecuador

José Ramon López Vera[2]
https://orcid.org/0000-0002-6804-4945
ramonlopez@hotmail.es
Universidad Europea del Atlántico
Portoviejo-Ecuador

Dayana Valentina Ochoa Mejía[3]
dvochoa@espol.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-7149-2687
Escuela Superior Politécnica del Litoral
Portoviejo-Ecuador

Gema Patricia Vivero García[4]
lachina_210488@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6905-6940
Universidad Técnica de Manabí
Portoviejo-Ecuador

RESUMEN

La importancia que tiene la prevención de riesgos en los entornos laborales para la protección de los obreros, personal administrativo, usuarios, clientes, bienes e instalaciones de la empresa, así como de su planta industrial; con lo cual se puede fomentar un entorno más seguro y sustentable por ello se sitúa como como objetivo: “Establecer un plan de autoprotección contra emergencias y contingencias para la industria en general que contribuya al mejoramiento de los procesos productivo”. Mediante una metodología bibliográfica considerando tantas fuentes de información primarias y secundarias. Estableciendo como resultado el diseño de plan de autoprotección construido de manera técnica y eficiente aplicable para cualquier empresa. El plan de autoprotección para emergencias es una

herramienta clave para garantizar la seguridad de los empleados y de las operaciones, al permitir que la empresa esté preparada para responder a accidentes o desastres, protegiendo tanto al personal como los bienes.

Palabras clave: plan de autoprotección; emergencias; contingencias; planta de producción; mejoramiento de los procesos productivos

ABSTRACT

The importance of risk prevention in the workplace for the protection of workers, administrative staff, users, customers, company assets and facilities, as well as its industrial plant; thus, a safer and more sustainable environment can be fostered. Therefore, the objective is: "To establish a self-protection plan against emergencies and contingencies for the industry in general that contributes to the improvement of production processes." This is achieved through a bibliographic methodology, considering both primary and secondary sources of information. The result is the design of a self-protection plan, constructed in a technically and efficiently manner, applicable to any company. The emergency self-protection plan is a key tool for ensuring the safety of employees and operations, allowing the company to be prepared to respond to accidents or disasters, protecting both personnel and assets.

Keywords: self-protection plan, emergencies, contingencies, production plant, improvement of production processes

Recibido: 31 de marzo 2025 | Aceptado: 12 de mayo 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/ffs0fk62

INTRODUCCIÓN

La industria actual se caracteriza por la implementación de innovaciones tecnológicas que impulsan la competitividad empresarial, fundamentada en la capacidad de producción de bienes y servicios tanto en cantidad como en calidad. El éxito de una empresa no solo depende de la aceptación de sus productos, sino también de la integridad de sus empleados y de sus procesos de producción. En el entorno empresarial e industrial, siempre existen riesgos que pueden afectar la integridad física de los empleados, quienes están expuestos a diversos siniestros como terremotos, incendios o accidentes laborales. Para proteger la estructura empresarial, es esencial contar con un plan de autoprotección contra emergencias y contingencias, que establezca los procedimientos a seguir ante cualquier situación de riesgo material o físico.

La seguridad industrial es fundamental para prevenir riesgos derivados de actividades industriales, protegiendo contra accidentes que pueden causar daños a personas, bienes y al medio ambiente (UNIR, 2023). Implementar medidas de seguridad adecuadas no solo salvaguarda la integridad de los trabajadores, sino que también contribuye a la eficiencia y estabilidad organizacional (JobsiteCare, 2024).

Un plan de autoprotección eficaz debe incluir la identificación de riesgos específicos, la designación de una estructura de actuación y la definición de acciones concretas para cada posible emergencia (Quirónprevención, s.f.). Además, es crucial que estos planes se integren con el sistema público de protección civil, garantizando una respuesta coordinada y efectiva ante situaciones de emergencia.

El plan de autoprotección se mentaliza como una herramienta fundamental para toda empresa; carecer del plan supone un incremento del riesgo empresarial Campozano, G. (2010). En el presente documento expone un plan de autoprotección para emergencias y contingencias listo para su aplicación.

El cuestionamiento primordial es: ¿Cuál es la importancia de un plan de autoprotección para emergencia y contingencia en las empresas o industrias? Considerando que el plan de contingencia “consolida las acciones y medidas encaminadas a prevenir y controlar los riesgos sobre las personas y los bienes, establece criterios básicos de actuación, para una rápida y ordenada respuesta en función del tipo de emergencia” (Chap, 2019).

Las grandes industrias deben implementar planes de autoprotección con el propósito de mitigar los riesgos inherentes a su actividad económica Cardona, O. (2018). El crecimiento industrial ha incrementado la probabilidad de diversos siniestros, ya sean naturales o causales, como movimientos telúricos o inundaciones Contelles, E. (2015). En respuesta a estos desafíos y a las políticas públicas vigentes, las empresas han adoptado diferentes planes de seguridad para salvaguardar la integridad de sus colaboradores y clientes Dirección General de la Función Pública y Calidad de los Servicios. (2012).

Un plan de autoprotección para emergencias y contingencias no solo garantiza la seguridad del personal, sino que también contribuye al cumplimiento de las normativas legales, adaptándose a las necesidades específicas de la empresa y abordando cada riesgo identificado en sus áreas. Según el Reglamento de Seguridad y Salud en el Trabajo del Ministerio del Trabajo de Ecuador, es obligatorio que las empresas implementen medidas preventivas y correctivas para proteger a los trabajadores y mejorar el ambiente laboral (Ministerio del Trabajo, 2024).

El objetivo principal de este documento es establecer un plan de autoprotección contra emergencias y contingencias para la industria en general, contribuyendo al mejoramiento de los procesos productivos. La relevancia de este estudio radica en abordar un tema esencial para las empresas: la creación de un plan de autoprotección que sirva como guía de actuación ante emergencias de seguridad industrial Dirección General de Tecnología. (2008). Sin embargo,

muchas empresas carecen de este instrumento, lo que las vuelve vulnerables ante cualquier eventualidad o riesgo.

Un plan de autoprotección es un documento escrito que identifica las diferentes situaciones de riesgo y establece los procedimientos o protocolos a seguir en caso de emergencia que requiera una respuesta inmediata Herrera, J., & Hernández, O. (2003). Este plan es esencial para ofrecer a los trabajadores una herramienta útil que asegure su vida, la de sus compañeros, las instalaciones y la empresa en general, abarcando las tres fases de una emergencia: antes, durante y después (Peradejordi, 2020).

Además, este plan actúa como una respuesta múltiple a situaciones como evacuaciones, incendios y terremotos, abarcando eventos naturales, tecnológicos y antrópicos o sociales Instituto Ecuatoriano de Normalización. (2013). Debe diseñarse de acuerdo con la realidad y necesidades de cada organización para cumplir eficazmente sus objetivos. Es fundamental que sea implementado y conocido por todos los trabajadores, y que la administración asegure la disponibilidad de los recursos físicos, materiales y humanos necesarios para su funcionamiento completo Laborda, R. (2016). Por ejemplo, en caso de incendio, la empresa debe estar equipada con implementos para controlar el fuego, como extintores y tomas de agua, ya que de nada servirá que el personal esté preparado si no cuenta con los materiales imprescindibles (Mazel, 2023).

El crecimiento industrial, impulsado por la actividad humana, ha ocasionado el deterioro del planeta, provocando cambios climáticos abruptos y, como consecuencia, eventos como terremotos, inundaciones e incendios Martínez, J. (2014). Las empresas, sin importar su actividad económica y ubicación, no están exentas de la posibilidad de enfrentar estos eventos.

Considerando estos antecedentes, es crucial diseñar un plan de autoprotección para emergencias y contingencias en la industria en general, ya que ayudaría a establecer protocolos de atención ante cualquier amenaza a la que esté expuesta y capacitaría a los

trabajadores para responder de manera oportuna y técnica a cualquier eventualidad o contingencia.

Este documento de sistematización de experiencias prácticas es vigente y original, ya que el plan de autoprotección para emergencias en la empresa se constituye en una innovación Monterroso, P. (2007). A pesar de la existencia de normas de seguridad industrial y ergonomía, muchas empresas carecen del respectivo plan de autoprotección y de los recursos necesarios para su correcta aplicación, lo que las deja vulnerables no solo ante emergencias, sino también ante auditorías externas realizadas por organismos de control encargados de supervisar el cumplimiento de la normativa de seguridad industrial exigible para todas las empresas en el territorio ecuatoriano (Ministerio del Trabajo, 2024).

El plan de autoprotección es un documento activo que debe ser extremadamente operativo que otorga respuesta a los riesgos presentes en las instalaciones Portalelectricos.com (2017). Consecuentemente, cualquier modificación en las instalaciones puede incluir nuevos riesgos por tanto es imprescindible requiere de una correcta planificación en el plan de autoprotección. (Serrano, 2019).

Actualmente muchas empresas no están aptas para dar respuesta a una emergencia, debido a “la falta de protocolos de emergencias y procedimientos de trabajo seguro, carecen de planes de emergencias documentados, desconocen la normatividad legal en Salud Ocupacional” (Instituto Nacional de Seguridad, 2011) y de personas competentes para su correspondiente aplicación, esto causa una prevalencia de los riesgos y amenazas que se puedan desencadenar; las debilidades más frecuentas son:

1. Carencia señalización en Seguridad Industrial.
2. Insuficiencia de orden y limpieza
3. Falta de matriz de peligros.
4. Falta del análisis de amenazas y peligros.

5. Deficiencias de brigadas de emergencias.
6. Falta de capacitación de equipos de trabajo.

En la mayoría de empresas y plantas de trabajo, la elaboración de un plan de emergencia viene motivado por el Reglamento del Instrumento Andino de Seguridad y Salud en el Trabajo (Resolución 957), Art. 1, literal d, numeral 4 en el que se estable “la obligación de que toda empresa disponga de medidas de emergencia y medios de protección y las condiciones de evacuación para prever la integridad física de las personas” (Secretaria General de la Comunidad Andina, 2018).

Esto coincide con “que la seguridad integral y la autoprotección de los individuos sean obreros, administradores o usuarios de cualquier entidad ya sea pública o privada es responsabilidad de dicha entidad o empresa” (Armijo, 2017); por ello estas instituciones deben promover e implementar las estrategias necesarias para garantizar la seguridad que toda persona trabajadora debe tener en su entorno laboral.

Por otra parte “el plan de autoprotección no solo es una herramienta de protección de la integridad y bienestar de los empleados y usuarios, sino de la empresa como tal de su estructura y de sus áreas de trabajo, así al atender un siniestro en el momento que esto surja posibilitando que se sufra el mínimo de daño posible a todos los recursos de la empresa” (Instituto Nacional de Seguridad, 2011); cumpliendo con esto la empresa se cuida la salud económica e incrementa sus sostenibilidad Porter, M. (2012). Para la realización del plan de autoprotección para emergencia y contingencia a la empresa se deberán realizar los siguientes puntos.

DOI: https://doi.org/10.71112/ffs0fk62

Tabla 1

Procesos para el plan de autoprotección de emergencias y contingencias.

Descripción de la empresa	Información generar de la empresa / entidad / organización. Situación general frente a las emergencia
Identificación de factores de riesgo propios de la organización.	Describir por cada área, dependencia, niveles o plantas. Factores externos que generen posibles amenazas.
Evaluación de factores de riesgo detectados	•Análisis del riesgo de incendio Estimación de daños y pérdidas (internos y externos) Priorización de las áreas, dependencias, niveles o plantas, según las valoraciones obtenidas (grave, alto, moderado, leve).
Protocolo de alarma y comunicaciones para emergencias	Detección de la emergencia Forma para aplicar la alarma Grados de emergencia y determinación de actuación Otros medios de comunicación
Evacuación	Decisiones de evacuación Vías de evacuación y salidas de emergencia Procedimientos para la evacuación

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación de riesgos de incendios método de MESERI.

"En este método se conjugan, de forma sencilla, las características propias de las instalaciones y medios de protección, de cara a obtener una cualificación del riesgo ponderada por ambos factores. Ágil y fácil comprensión" (Contelles, 2015), el método permite al interlocutor realizar una evaluación rápida durante la inspección y efectuar, de forma casi instantánea, las recomendaciones oportunas para disminuir la peligrosidad del riesgo de incendio.

El método simplificado de evaluación del riesgo de incendio (MESERI)

Contempla dos bloques diferenciados de factores:

a) Factores propios de las instalaciones: Construcción, situación, procesos, concentración, propagabilidad, destructibilidad.

DOI: https://doi.org/10.71112/ffs0fk62

b) Factores de protección: Extintores (EXT), bocas de incendio equipadas (BIE), columnas Hidrantes Exteriores (CHE), detectores automáticos de incendios (DET), rociadores automáticos (ROC), instalaciones fijas especiales (IFE).

Cada uno de los factores del riesgo se subdivide a su vez teniendo en cuenta los aspectos más importantes a considerar, como se verá a continuación Vasquez, W. (2000). A cada uno de ellos se le aplica un coeficiente dependiendo de que propicien o no el riesgo de incendio, desde cero en el caso más desfavorable, hasta diez en el caso más favorable.

Factores propios de las instalaciones.

Tabla 2

Factores de la instalación método MESERI.

Coeficiente de altura de edificio		
Número de pisos	Altura	Coeficiente
1 a 2	Menor que 6m	3
3 a 5	Entre 6 y 12m	2
6 a 9	Entre 15 y 20m	1
10 o mas	Más de 30m	0

Coeficiente de superficie del incendio	
De 0 a 500 m^2	5
De 501 a 1500m^2	4
De 1501 a 2500m^2	3
De 2501 a 3500m^2	2
De 3501 a 4500m^2	1
Más de 4500m^2	0

Coeficiente de resistencia al fuego	
Resistencia al fuego	Coeficiente
Resistencia al fuego (hormigón)	10
No combustible	5
Combustible	0

Coeficiente de techos falsos.	
Falsos techos	Coeficiente
Sin falsos techos	5
Con falsos techos incombustibles	3
Con falsos techos combustibles	0

Coeficiente de distancia de bomberos.		
Distancia	**Tiempo**	**Coeficiente**
Menor de 5 Km	5 minutos	10
Entre 5 y 10 Km	5 y 10 minutos	8
Entre 10 y 15 Km	10 y 15 minutos	6
Entre 15 y 25 Km	15 y 25 minutos	2
Más de 25 Km	25 minutos	0

Coeficiente accesibilidad de edificios				
Accesibilidad edificios	Anchura vía de acceso	Fachadas	Distancias entre puertas	Coeficientes
Buena	>4 m	3	<25m	5
Media	2 – 4 m	2	<25m	3
Mala	< 2 m	1	>25m	1
Muy mala	No existe	0	>25m	0

Fuente: Evaluación de riesgo método MESERI.

La tabla presenta factores de evaluación de riesgos bajo el método MESERI, una metodología utilizada para analizar el nivel de riesgo en edificios respecto a incendios. La metodología asigna coeficientes a cada factor clave, considerando que los valores más altos representan menores riesgos y mejores condiciones para manejar un incendio.

Análisis por Secciones

Coeficiente de altura del edificio:

A medida que aumenta el número de pisos y la altura del edificio, el coeficiente de seguridad disminuye, lo cual refleja un aumento del riesgo. Edificios de mayor altura (10 o más pisos, más de 30 metros) reciben un coeficiente de 0, indicando el mayor riesgo en cuanto a altura. Edificaciones bajas son más favorables en la mitigación del riesgo de incendios, al facilitar el acceso para los bomberos y la evacuación.

Coeficiente de superficie del incendio:

Las superficies más pequeñas (0 a 500 m^2) tienen un coeficiente de 5, señalando un menor riesgo, mientras que áreas mayores a 4500 m^2 tienen un coeficiente de 0, indicando mayor vulnerabilidad en caso de incendio. Edificios con superficies amplias presentan mayores desafíos para el control de incendios debido a la extensión del área a cubrir.

Coeficiente de resistencia al fuego:

Los materiales de construcción con alta resistencia al fuego, como el hormigón, tienen un coeficiente de 10, sugiriendo una seguridad óptima. En cambio, materiales combustibles tienen un coeficiente de 0, lo cual los hace más propensos a propagar el fuego. El uso de materiales no combustibles mejora significativamente la seguridad de un edificio frente a incendios.

Coeficiente de techos falsos:

Techos falsos incombustibles tienen un coeficiente de 3, mientras que techos combustibles reciben un coeficiente de 0, indicando un alto riesgo. La ausencia de techos

falsos es la opción más segura, con un coeficiente de 5. Los techos incombustibles o la ausencia de techos falsos mejoran la seguridad en caso de incendios, reduciendo la propagación de fuego.

Coeficiente de distancia de bomberos:

La cercanía a estaciones de bomberos influye directamente en la capacidad de respuesta; a menor distancia y tiempo de llegada, mayor coeficiente (10), reflejando una rápida atención. Distancias mayores a 25 km resultan en un coeficiente de 0. La proximidad a estaciones de bomberos es crucial para minimizar el riesgo y mejorar la capacidad de respuesta ante incendios.

Coeficiente de accesibilidad de edificios:

La accesibilidad, medida en términos de anchura de vía, cantidad de fachadas y distancia entre puertas, determina la facilidad de intervención de bomberos. La accesibilidad buena tiene el coeficiente más alto (5), mientras que la muy mala tiene 0. Mejores condiciones de accesibilidad permiten un control más eficiente del incendio, reduciendo los riesgos.

En conjunto, el método MESERI evalúa el riesgo considerando características estructurales y de accesibilidad del edificio. Para reducir el riesgo en edificaciones, es fundamental optimizar los factores de altura, materiales de construcción, accesibilidad y cercanía a estaciones de bomberos. Edificios que puntúan bajo en esta evaluación pueden beneficiarse de modificaciones estructurales o de mejoras en la accesibilidad y resistencia al fuego.

Tipos de riesgo

Entre los riesgos físicos es el más frecuentes en las diferentes plantas de producción están: Ruido, presiones, temperatura, iluminación, vibraciones, radiación infrarroja, ultravioleta.

Análisis de riesgos.

DOI: https://doi.org/10.71112/ffs0fk62

Para obtener un análisis de riesgos se requiere de un proceso en el cual se vaya a identificar, avaluar y monitorear los riesgos para soslayar los peligros presentes en una empresa o industria.

“Para plantear claramente el estado y nivel de riesgo que pudiese haber en una industrial se precisa de evaluar el nivel de riesgo presente en dicha empresa” (Campozano, 2010), motivo que requiere la aplicación de un método ya conocido y practicado con eventualidad, mediante una lista de chequeo, los riesgos existentes en la industria y clasificarlas en nivel de riesgos en que se puede encontrar el trabajador o empleado.

Riesgos más comunes.

Los riesgos más comunes que se pueden presentar en los entornos industriales para los trabajadores pueden ser: Heridas punzantes en manos, caídas al mismo nivel y electrocución

Análisis de peligro en la construcción de un sistema industrial.

“Para el análisis de peligro deberá incluir todas las áreas de la planta industrial para así dar un informe de mantenimiento, todo ello permitirá identificar los posibles riesgos que podrán en un posterior ser peligro eminente para el trabajador” (Ministerio de Obras Públicas, 2005) el análisis deberá hacerse en:

Tableros eléctricos, sistemas de iluminación, cableado, tomacorrientes y puesta a tierra. Se identificarán los peligros, y también se clasificará de acuerdo a los trabajos, operaciones que se llevan a cabo deben ser realizadas con las consideraciones necesarias y con todos los protocolos de seguridad necesarios.

METODOLOGÍA

En el presente estudio, se emplearán dos tipos de fuentes de información: primarias y secundarias.

Fuentes de información primaria:

Las fuentes primarias proporcionan acceso directo y sin intermediarios a la información original relacionada con el objeto de estudio. En este contexto, se recopilarán datos directamente de los actores involucrados en la empresa, incluyendo propietarios, administradores y representantes de los obreros. Esta recopilación directa permitirá obtener una visión detallada y auténtica de las condiciones de seguridad industrial y de las posibles mejoras para prevenir emergencias o accidentes laborales. Según la Universidad de Guadalajara (s.f.), las fuentes primarias contienen información original que ha sido publicada por primera vez y que no ha sido filtrada, interpretada o evaluada por nadie más.

Fuentes de información secundaria:

Las fuentes secundarias interpretan, analizan o resumen información proveniente de fuentes primarias. Para este estudio, se considerarán materiales bibliográficos como reportes de seguridad industrial, textos teóricos y prácticos, libros especializados en prevención de riesgos y elaboración de planes de autoprotección, artículos de revistas indexadas, tesis relacionadas con la temática, análisis de instrumentos y leyes vigentes en Ecuador sobre planes de autoprotección, así como documentos estadísticos pertinentes. Estas fuentes permitirán contextualizar y respaldar los hallazgos obtenidos de las fuentes primarias. Como señala Silvestrini Ruiz (2008), las fuentes secundarias son aquellas que ya han procesado información de una fuente primaria y la presentan de manera interpretada o evaluada.

Instrumentos de registro y recuperación de información de la experiencia:

Para documentar y recuperar la información durante el diseño y aplicación del plan de autoprotección para emergencias, se utilizarán los siguientes instrumentos:

a) *Modelo general y descriptivo de la sistematización:* Proporciona una visión estructurada y detallada del proceso de sistematización de la experiencia.
b) *Formato de aspectos generales de la experiencia:* Recoge información básica y contextual sobre la experiencia en estudio.

c) *Formato de actividades desarrolladas:* Registra de manera cronológica y detallada las acciones llevadas a cabo durante el proceso.

d) *Formato de registro de resultados:* Documenta los hallazgos y resultados obtenidos a lo largo de la experiencia.

e) *Formato guía de sistematización:* Sirve como herramienta orientadora para asegurar la coherencia y calidad en la recopilación y análisis de la información.

Estos instrumentos son esenciales para garantizar la validez y confiabilidad de la información recopilada, facilitando su análisis y posterior aplicación en la mejora de las condiciones de seguridad industrial dentro de la empresa. Según Campoy (2015), las principales formas de registro de información en investigación cualitativa incluyen la utilización de videocámaras, grabadoras de voz y la toma de notas, siendo fundamentales para captar las percepciones, conceptos, creencias y experiencias de los participantes.

RESULTADOS

Diagnostico general

Durante el desarrollo se presentaron múltiples problemas en lo que atañe a la seguridad industrial primordialmente, estableciéndose los siguientes:

a) Falta de anclaje de los diferentes muebles, tales como archivadores, escritorios, perchas, entre otros de similitud.

b) Falta de mantenimiento de las instalaciones de la planta productora.

c) Trabajo sin el equipo de seguridad industrial requerido y necesario.

d) Falta de señalización de seguridad y de evacuación.

e) Falta de señalización de riesgos eléctricos.

f) Ventanas y puertas con vidrios de baja resistencia y sin la protección correspondiente.

g) Inadecuado manejo de elementos químicos.

h) Falta de señalización de lugares restringidos.

i) Falta de herramientas y recursos para contrarrestar incendios.

j) Falta de insumos de primeros auxilios.

Priorización de los problemas encontrados.

Identificando cada uno de los problemas antes mencionado se puede determinar en la carencia de un plan de autoprotección para emergencias y contingencias; siendo la fundamental causa para que persistan los diferentes riesgos tanto para integridad de los empleados y de los usuarios como para los bienes de la empresa o industria.

Aspectos metodológicos y estratégicos.

La formulación del plan de autoprotección para emergencias y contingencias debe partir desde la planeación estratégica de la empresa, es precisa la formulación de un objetivo en el plan estratégico, el mismo que apunte a la elaboración del plan de autoprotección para emergencias y contingencias, el plan debe contener una estructura de fácil comprensión y ejecución con objetivos y actividades prácticas acciones que no conlleven un costo muy elevado y que no estén fuera del alcance.

Aspectos técnicos.

El plan de autoprotección debe contemplar los aspectos técnicos tanto en su planificación como en su ejecución.

Aspectos organizacionales.

La planeación del Plan de Autoprotección conlleva debe cumplir con todos los aspectos organizaciones a fin de que la empresa, así como su personal tanto administrativo como de la planta de producción; para ello fue necesario realizar los aspectos organizacionales siguientes: Solicitud de solicitud de su realización, información general, necesidades a resolver, planteamiento de los objetivos, descripción de la planta de producción, diseño del plan,

determinación del alcance, revisión y aprobación del plan, aplicación del plan de autoprotección, socialización del plan de autoprotección, aplicación del plan.

Es fundamental el cumplimiento de cada aspecto para brindarle la solemnidad necesaria al plan de autoprotección y el personal de la administración y trabajadores en general sean conocedores del plan.

El plan de autoprotección es un documento técnico de índole formal y profesional y debe ser estructurado en el mismo sentido para lo cual debe contemplar lo siguiente:

Comprensión: debe ser un documento de fácil entendimiento, que se comprenda, claro y conciso, para que sea aplicado con la misma facilidad y con un entendimiento total de todo su contenido.

Normas: debe estar basado en normativas probadas tal como la ISO y las normas INEN.

Organización y Método de trabajo: Se deben emplear secuencias lógicas que permitan que el trabajo sea funcional y operativo.

Calidad: El plan debe ser estructurado específicamente y con los mejores materiales disponibles y de la mayor calidad posible.

Iniciativa: El plan debe tener la facultad de ser ejecutado automáticamente sin necesidad de que se emita una orden al respecto.

Plan de autoprotección

Propósito del plan de autoprotección

El plan de autoprotección se implementa como una herramienta esencial para garantizar la seguridad y la continuidad de las operaciones en la planta empacadora. Su objetivo es minimizar riesgos, prevenir accidentes laborales y mejorar las condiciones de trabajo para proteger la integridad de los empleados y los recursos de la empresa.

Estructura del plan

Aspectos Técnicos y Metodológicos:

El plan debe estar estructurado de forma clara y comprensible, con objetivos precisos y medidas prácticas que sean accesibles para los empleados y administradores.

Incluye una planificación detallada de la señalización de las zonas de riesgo, las áreas restringidas y la provisión de equipos de protección personal adecuados, como extintores, detectores de humo, mangueras contra incendios, guantes, cascos y arneses.

Aspectos Organizacionales:

Para el desarrollo y ejecución del plan, se considera necesario contar con un memorando de solicitud, definir los objetivos específicos y generales, y una descripción detallada de la planta.

Se requiere también la aprobación del plan por parte de la junta de accionistas, la socialización con el personal, y la implementación y revisión continua del mismo.

Comisión de Autoprotección y Brigadas de Seguridad

Creación de la Comisión de Autoprotección:

La comisión supervisará el cumplimiento del plan, evaluará periódicamente su eficacia y sugerirá mejoras. Su rol también incluye organizar capacitaciones regulares en medidas preventivas y de respuesta ante emergencias.

Brigadas de Seguridad:

La comisión establece brigadas especializadas en distintas áreas, responsables de actuar de inmediato en situaciones de emergencia, combatir incendios, y realizar simulacros periódicos.

Las brigadas están capacitadas en el uso de equipos de emergencia, como extintores y sistemas de detección, y en procedimientos de evacuación.

Alcance y Evaluación del Plan

Cobertura del Plan:

Su enfoque principal es mejorar la seguridad industrial en áreas de mayor riesgo dentro de la planta empacadora. Esto incluye la instalación de señalética adecuada y la capacitación del personal para reducir incidentes.

Cada seis meses, se evalúa la implementación del plan para asegurar su efectividad y adaptabilidad a cambios en el entorno laboral.

Evaluación de Higiene y Seguridad:

Incluye un programa para mantener condiciones higiénicas óptimas y la limpieza de estaciones de trabajo, supervisado mediante reportes diarios y control de orden y limpieza en áreas críticas.

Normas y Capacitación Continua

Normas Generales de Seguridad e Higiene:

Todo trabajador debe mantener prácticas de higiene personal, usar vestimenta adecuada y lavarse las manos regularmente para evitar la contaminación de los productos.

Los trabajadores y visitantes deben cumplir con el reglamento de seguridad y usar el equipo de protección personal, incluidos guantes, mascarillas y calzado apropiado.

Capacitación y Formación:

El plan exige capacitaciones anuales en prevención de accidentes, primeros auxilios y procedimientos de emergencia.

Además, se brinda inducción a los nuevos empleados sobre normas de autoprotección y seguridad industrial.

Lineamientos de Seguridad y Mantenimiento

Mantenimiento de Equipos y Condiciones de Seguridad:

Los supervisores son responsables de inspeccionar regularmente los equipos y el estado de las instalaciones para prevenir fallas y garantizar el buen funcionamiento de los dispositivos de seguridad.

El almacenamiento de sustancias peligrosas debe cumplir con protocolos específicos, incluyendo la señalización y el acceso controlado.

Procedimientos ante emergencias:

El plan establece protocolos específicos para diferentes tipos de emergencias, como incendios, sismos e inundaciones. Cada procedimiento está diseñado para una respuesta rápida y segura, minimizando riesgos tanto para el personal como para la infraestructura.

Este plan de autoprotección busca no solo cumplir con regulaciones, sino también crear una cultura de seguridad y compromiso entre los empleados los accionistas y los usuarios o clientes. La subvención activa de todos los niveles de la empresa es esencial para su éxito y propiciar la mejora del ambiente de trabajo.

DISCUSIÓN

La identificación de riesgos en la empresa evidencia una serie de deficiencias en seguridad industrial que pueden comprometer la integridad de los trabajadores y la estabilidad operativa de la empresa. La falta de un plan de autoprotección adecuado representa un riesgo significativo, ya que un ambiente de trabajo seguro es un requisito fundamental para la eficiencia productiva y el bienestar laboral (Gómez et al., 2021). La ausencia de anclaje en muebles, falta de mantenimiento, inadecuada señalización y carencia de equipos de seguridad son factores que incrementan la vulnerabilidad ante emergencias.

De acuerdo con estudios previos, la implementación de planes de seguridad y emergencia reduce significativamente la tasa de incidentes laborales y mejora la preparación del personal ante situaciones desfavorables (López & Ramírez, 2020). La planificación estratégica de un plan de autoprotección debe incluir elementos clave como la identificación de riesgos, la capacitación del personal y la instalación de equipos de seguridad. La aplicación de normativas como la ISO 45001:2018 permite estandarizar los procedimientos de seguridad y salud ocupacional, minimizando los peligros en el entorno laboral (Organización Internacional de Normalización [ISO], 2018).

La creación de una Comisión de Autoprotección y de Brigadas de Seguridad es una estrategia efectiva para garantizar la implementación y supervisión del plan. La conformación de brigadas especializadas en diferentes áreas críticas contribuye a una respuesta rápida y eficiente ante situaciones de emergencia (Martínez et al., 2019). Además, la socialización y capacitación del personal son esenciales para garantizar que todos los trabajadores conozcan los protocolos de seguridad y actúen adecuadamente en caso de incidentes, accidentes y contingencias (Fernández & Pérez, 2022).

El mantenimiento continuo y permanente de las instalaciones y equipos es otro aspecto crucial dentro del plan de autoprotección. La falta de mantenimiento de la infraestructura puede derivar en fallos mecánicos y riesgos eléctricos, poniendo en peligro a los trabajadores y afectando la productividad de la empresa (Rodríguez & Salazar, 2020). El almacenamiento adecuado de sustancias peligrosas y la correcta disposición de residuos también son procesos importantes en la reducción de accidentes laborales (Paredes et al., 2021).

Por lo tanto, la implementación de un plan de autoprotección bien estructurado es fundamental para garantizar la seguridad y el bienestar de los trabajadores en la planta empacadora. La aplicación de normativas internacionales, la capacitación continua y la asignación de responsabilidades dentro de la organización permiten mejorar la cultura de seguridad y reducir significativamente los riesgos laborales. La evaluación periódica del plan y su constante actualización asegurarán su efectividad a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

Una vez culminada la presente investigación se llega a las siguientes conclusiones:

El plan de autoprotección para emergencias es una herramienta clave para garantizar la seguridad de los empleados y la continuidad de las operaciones, al permitir que la empresa

esté preparada para responder eficazmente a accidentes o desastres, protegiendo tanto al personal como a los bienes.

La implementación del plan de autoprotección depende de una estructura jerárquica clara y de la colaboración de todos los niveles de la organización, donde el apoyo de las autoridades y la asignación organizada de responsabilidades son esenciales para un despliegue efectivo y coordinado.

La adherencia a normativas técnicas como la INEN asegura que los materiales y equipos empleados en el plan de autoprotección sean adecuados y efectivos, garantizando su óptimo funcionamiento en situaciones de emergencia para minimizar riesgos y daños.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

José Manuel Caicedo Vivero: Conceptualización, Metodología, Redacción del borrador original, Revisión y edición, Supervisión.

José Ramón López Vera: Conceptualización, Metodología, Validación, Revisión y edición, Administración del proyecto.

Dayana Valentina Ochoa Mejía: Investigación, Curación de datos, Visualización.

Gema Patricia Vivero García: Investigación, Recursos, Revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Armijo, M. (2017). *Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. ILPES-CEPAL.

Campoy, A. (2015). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9cnicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf

Campozano, G. (2010). *Plan de seguridad en la construcción de sistemas industriales eléctricos*. Escuela Superior Politécnica del Litoral.

Cardona, O. (2018). *Evaluación de amenaza, la vulnerabilidad y el riesgo: Elementos para el ordenamiento y la planeación del desarrollo*. ONAD/PNUD/OPS/UNDRO.

Chap. (2019). *Planes de emergencia y autoprotección*. Recuperado el 29 de noviembre de 2019, de http://ssprl.gobex.es/ssprl/web/guest/planes-de-emergencia-y-autoproteccion

Contelles, E. (2015). *Emergencias: Aplicaciones básicas para la elaboración de un manual*. Marcombo.

Dirección General de la Función Pública y Calidad de los Servicios. (2012). *Prevención de riesgos laborales en uso de maquinaria y herramientas*. Escuela de Administración Pública.

Dirección General de Tecnología. (2008). *Manual de cableado estructurado*. Gobierno del Estado de Tabasco.

Fernández, J., & Pérez, M. (2022). Capacitación en seguridad laboral: Impacto en la reducción de accidentes. *Revista de Seguridad Industrial, 15*(2), 34–50.

Gómez, L., Torres, R., & Vásquez, P. (2021). Estrategias para la prevención de riesgos laborales en industrias de manufactura. *Seguridad y Trabajo, 12*(1), 45–60.

Herrera, J., & Hernández, O. (2003). *Cálculo de la malla de puesta a tierra de una subestación*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Instituto Ecuatoriano de Normalización. (2013). *Transporte, almacenamiento y manejo de materiales peligrosos*. INEN.

Instituto Nacional de Seguridad. (2011). *Manual de procedimientos de prevención de riesgos laborales: Guía de elaboración*. NIPO.

ISO. (2018). *ISO 45001:2018 - Sistemas de gestión de la seguridad y salud en el trabajo - Requisitos con orientación para su uso*. Organización Internacional de Normalización.

JobsiteCare. (2024). *Seguridad en la fabricación: Importancia, desafíos y mejores prácticas*. Recuperado de https://jobsitecare.com/es/blog/manufacturing-safety/

Laborda, R. (2016). *Manual de seguridad y salud en operaciones con herramientas manuales comunes, maquinaria de taller y soldadura*. Universidad Politécnica de Valencia.

López, C., & Ramírez, J. (2020). Gestión de riesgos en entornos industriales: Un enfoque basado en normativas ISO. *Ciencias Laborales, 8*(3), 78–92.

Martínez, H., Delgado, S., & Pacheco, R. (2019). Brigadas de emergencia en el sector industrial: Eficiencia y desempeño en la prevención de desastres. *Revista de Prevención y Seguridad, 10*(4), 112–127.

Martínez, J. (2014). *Introducción al análisis de riesgos*. LIMUSA.

Mazel. (2023). *La importancia de los planes de autoprotección en industrias de Valencia: Guía*. Recuperado de https://mazel.es/novedades/importancia-de-los-planes-de-autoproteccion-en-industrias-de-valencia/

Ministerio de Trabajo. (2005). *Reglamento de seguridad del trabajo contra riesgos en instalaciones de energía eléctrica*. Ministerio del Trabajo.

Ministerio del Trabajo. (2024). *Reglamento de seguridad y salud en el trabajo*. Recuperado de https://www.trabajo.gob.ec/reglamento-de-seguridad-y-salud-en-el-trabajo/

Monterroso, P. (2007). *Diseño e implementación de un manual de seguridad e higiene industrial, para la planta de operación de PROLACSA*. Universidad San Carlos de Guatemala.

Paredes, F., Guzmán, A., & Rivas, T. (2021). Manejo seguro de sustancias peligrosas en la industria manufacturera: Un enfoque preventivo. *Estudios de Seguridad Industrial, 14*(2), 55–70.

Peradejordi. (2020). *La importancia de los planes de autoprotección*. Recuperado de https://peradejordi.com/es/la-importancia-de-los-planes-de-autoproteccion/

Portalelectricos.com. (2017, 5 de mayo). *Portalelectricos.com*. Recuperado el 2 de febrero de 2020, de https://www.portalelectricos.com/retie/cap2art15_0.php

Porter, M. (2012). *Estrategias competitivas*. Díaz de Santos, S.A.

Quirónprevención. (s.f.). *Plan de autoprotección y plan de emergencia: ¿En qué se diferencian?* Recuperado de https://www.quironprevencion.com/blogs/es/prevenidos/plan-autoproteccion-plan-emergencia-diferencian

Rodríguez, V., & Salazar, E. (2020). Importancia del mantenimiento preventivo en la seguridad industrial. *Ingeniería y Riesgos, 9*(1), 66–80.

Secretaría General de la Comunidad Andina. (2018). *Reglamento del Instrumento Andino de Seguridad y Salud en el Trabajo*. Secretaría General de la Comunidad Andina.

Serrano, E. (2019). *Planes de autoprotección o planes de emergencia interior*. Recuperado el 29 de noviembre de 2019, de https://www.tuv-sud.es/es-es/prensa-es/noticias-1/planes-de-autoproteccion-o-emergencia

Silvestrini Ruiz, M. (2008). *Fuentes de información primaria, secundaria y terciaria*. Recuperado de https://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf

UNIR. (2023). *Seguridad industrial: En qué consiste, importancia y normativa vigente*. Recuperado de https://www.unir.net/revista/ingenieria/seguridad-industrial/

Universidad de Guadalajara. (s.f.). *Clasificación general de las fuentes de información*. Recuperado de https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/portal/clasificacion-general-de-las-fuentes-de-informacion

Vásquez, W. (2000). *Control fiscal y auditoría de Estado*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

LAS CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACIÓN MIXTA DE CORTE LONGITUDINAL: HACIA UN MÉTODO EN LA ELABORACIÓN DE TABLAS DE EXHIBICIONES CONJUNTAS

THE CONCLUSIONS OF A MIXED LONGITUDINAL RESEARCH: TOWARDS A METHOD IN THE PREPARATION OF JOINT EXHIBITION TABLES

Antonio Hernández Chávez

México

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Las conclusiones de una investigación mixta de corte longitudinal: hacia un método en la elaboración de tablas de exhibiciones conjuntas

The conclusions of a mixed longitudinal research: towards a method in the preparation of joint exhibition tables

Antonio Hernández Chávez

antonio_hernandezc@my.uvm.edu.mx

https://orcid.org/0009-0003-3928-1460

Universidad del Valle de México

México

RESUMEN

Las investigadoras o investigadores que se encuentran en la fase de integrar los resultados para generar las discusiones y conclusiones de su investigación mixta, o bien, aquellas personas que se dedican a formar investigadoras o investigadores se encuentran con algunos inconvenientes al momento de realizar las investigaciones con el método mixto, como la integración de datos cualitativos y cuantitativos. Una búsqueda exhaustiva encontró características, patrones repetitivos y elementos básicos para realizar las deducciones que provienen de los datos obtenidos en la investigación mixta. Existen tablas llamadas exhibiciones conjuntas, que permiten combinar datos cuantitativos y cualitativos para generar enunciados, inferencias, o declaraciones que permiten el cruce de los datos obtenidos. Para confirmar la eficiencia, se expone la experiencia obtenida al elaborar tablas de exhibiciones conjuntas en una investigación psicológica de diseño mixto y con ello, establecer un modelo para el diseño y elaboración de exhibiciones conjuntas.

Palabras clave: métodos mixtos de investigación; conclusiones; exhibiciones conjuntas; cualitativo; cuantitativo

ABSTRACT

Researchers who are in the phase of integrating the results to generate the discussions and conclusions of their mixed research, or for those people who are dedicated to training these future researchers know some drawbacks when research with the mixed method, like integration of qualitative and quantitative data. An exhaustive search lets found characteristics, repetitive patterns and basic elements to write the deductions that come from the data obtained in mixed research. There are tables called joint displays, which allow quantitative and qualitative data to be combined to generate statements, inferences, or declarations about the intersection of the data obtained. To confirm the efficiency, the experience obtained when developing tables of joint exhibitions in a mixed design psychological investigation is presented and with this, establish a model for the design and elaboration of joint displays.

Keywords: mixed methods research; conclusions; joint exhibitions; qualitative; quantitative

Recibido: 23 de abril 2025 | Aceptado: 13 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

Durante el último año de redacción de la tesis doctoral, se encontró la necesidad de integrar los datos cuantitativos y cualitativos en una investigación mixta que duró cuatro años en realizarse. En la escritura del apartado metodológico, específicamente en el plan de tratamiento de datos, se detalló el software que asistiría para el análisis de datos, sin embargo, surgieron variables extrañas en la parte empírica de la investigación que no permitieron utilizar estos programas.

Algunas variables no consideradas era que la población diana son víctimas de un delito, además, eran datos sensibles de una institución pública, esto implicó que se debía considerar todas las medidas de seguridad de los datos personales. Los softwares de minerías de datos son análisis web que extraen la base de datos del ordenador local, para posteriormente procesar y arrojar una serie de imágenes que visibilicen el comportamiento de los datos.

Este subir y bajar información, entre el disco duro de la computadora y la red, es lo que le convierte en un riesgo para la ciberseguridad (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], junio 7 de 2022), generando tráfico de datos que pudieran ser vulnerables a un ciberataque.

Otro inconveniente es que, según lo encontrado en la tesis doctoral: “Las evidencias encontradas por Hatani (2015) establecen que la utilización de softwares en esta construcción de meta-inferencias, suelen ser un tanto precarias y exageradas al momento de arrojar los resultados” (Hernández Chávez, 2023, p. 102).

Estos inconvenientes obedecen a lo que reporta Littman, et al. (2021 en Hernández Chávez, 2023):

> …sobre el desarrollo de la Inteligencia Artificial a lo largo de cien años, refiere que los modelos de Inteligencia Artificial pueden ser una gran ayuda como asistentes de ciertas funciones operativas como la cirugía o el manejo de vehículos, en cambio, en materia de justicia o temas de cuidados de salud, son todavía riesgosos estos algoritmos ya que hace falta considerar una multiplicidad de factores que no están asumidos por quienes diseñan estos programas y que la misma complejidad logarítmica que implica el acto de interpretar, sintetizar o compilar suele ser un bastión de dimensiones multifactoriales que la Inteligencia Artificial solo alcanza a detectar un patrón repetitivito sin lograr la autoconstrucción de nuevas fórmulas en el análisis integrativo o en la elaboración de

> conclusiones, llegando solo a la elaboración de resúmenes o esquemas arcaicos de lo que se analiza (p. 103).

Estos inconvenientes nos llevan a esfuerzos necesarios por encontrar, ajustar y aplicar métodos que permitan la elaboración de las obligadas metainferencias en la investigación mixta. Una inferencia son deducciones lógicas a raíz de los datos obtenidos en la investigación, estas deducciones deben tener: “congruencia entre sí y entre estas y los resultados del análisis de datos” (Tashakkori y Teddlie, 2008b en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018: 660), y las metainferencias son definidas como las inferencias mixtas que parten de las inferencias cuantitativas y cualitativas. La pregunta fundamental es ¿cómo realizar esas metainferencias?

Ya lo establecían en sus conclusiones Dawadi, et al. (2021) sobre algunos desafíos de los diseños mixtos de investigación, a saber, que: “…la integración de datos obtenidos de dos métodos complementarios, el extendido análisis e interpretación, y especialmente la triangulación de ellos podrían ser todo un desafío” (pág. 34).

METODOLOGÍA

En un primer momento se exponen los resultados de la investigación documental, mediante la revisión de bibliografía especializada en el idioma inglés y español, así como artículos de revistas científicas en buscadores web tradicionales, para encontrar soluciones a la construcción de metainferencias requeridas en las conclusiones de una investigación mixta. Posteriormente se realizará una sistematización de experiencias donde: “…cualquier experiencia que haya significado llevar a cabo un proceso y que haya sido importante para quienes la ejecutan, es sistematizable…” (Expósito y González, 2017, p. 11), y con las características propias del método de la sistematización de experiencias que busca recopilar, redimensionar e interpretar críticamente las vivencias se aplica a la experiencia por haber concluido una investigación mixta.

RESULTADOS

¿Qué herramientas nos ofrece la literatura científica para integrar los datos cuantitativos y cualitativos?

La tendencia en temas de investigación son los métodos mixtos, aunque existen argumentos débiles como el pragmatismo, ya que cualquier método puede llevarnos a la correlación entre la teoría y la práctica, los posicionamientos transformativos son muy contundentes al momento de utilizar los métodos mixtos de investigación ya que facilita la sostenibilidad ante los cambios sociales, analiza factores discriminatorios y es sensible ante variables complejas como la cultura (Shan, 2021 y 2024).

Sin embargo, para Burke et al. (2019) todas estas bondades investigativas tienen un sinfín de retos al momento de construir argumentos mas acercados a la realidad, como “hacedores de verdades”, los datos recabados deben “combinarse de manera reflexiva, lógica y sistemática” (pag.157) ante este reto no queda más que buscar el cómo de estos desafíos.

La literatura que se acostumbra a revisar entre estudiantes de licenciatura para orientarse en el desarrollo de sus investigaciones es a Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018), que, en sus recientes ediciones, han construido un apartado sobre la investigación mixta, no tan extenso como lo es para la investigación cuantitativa y cualitativa. Los diseños mixtos obedecen a los tiempos en los que se ejecutarán las investigaciones, si primero es lo cuantitativo y después lo cualitativo o viceversa o al mismo tiempo, pero para todos los casos se deben obtener inferencias o resultados de ambas investigaciones para después llegar a las mencionadas metainferencias.

Si continuamos con la lectura, nos remite a programas y softwares que asisten en el análisis de datos o en la creación de bases de datos para tal fin, y que no es aplicable a necesidades metódicas en el tratamiento de datos sensibles y de naturaleza distintas, y que al

aplicar estos softwares podrían ser un riesgo latente por cuestiones de ciberseguridad o algoritmos que arrojan resultados poco precisos.

Por otra parte, Martínez (2012) visibiliza los métodos mixtos como una formula eficaz en el estudio de fenómenos sociales, además enumera sus cualidades y señala los pasos de la investigación científica sin profundizar en diferencias entre métodos. Ñaupas, et al. (2014) agrega a lo expuesto por Martínez, una serie de recomendaciones al momento de redactar el informe final, como el que se deben visibilizar los resultados cuantitativos y cualitativos, así como una: “integración de datos” (2012: 405) sin mencionar un método para ello. Aunado a ello, Neill y Cortez (2018), así como Monje, (2011), no mencionan las investigaciones mixtas y solo se concentran a describir habilidades en lo cuantitativo y cualitativo.

Existen otras obras como las de Shaughnessy, et. al. (2012) que utilizan la tipología de investigaciones considerando si existen manipulaciones o no en las variables, ósea, investigaciones con un enfoque experimental, cuasiexperimental y no experimentales, y maneja los diseños mixtos como un tipo de diseño complejo de investigación donde se busca analizar dos o más variables independientes en un experimento, lo que provoca una confusión entre el método y el diseño de investigación.

Álvarez-Gayou (2003) al igual que Salgado (2007), Willig (2008) y Frost (2011) con sus obras, nos especializan en el tratamiento y análisis que pueden ayudarnos en la investigación cualitativa; inclusive, los novedosos diseños cualitativos como la investigación feminista (Mora-Ríos y Flores, 2012) refieren que los diseños mixtos permiten agregar elementos en la comprensión del ciclo salud-enfermedad adicionando el componente género, más no nos ilustran en el cómo se pueden realizar dichas investigaciones.

La literatura especializada en investigación cuantitativa como las elaboradas por Borda, et al. (2013), Gómez y Bowater (2015) y Babatina (2017), nos ilustran en las capacidades analíticas y los distintos tipos de estadísticas aplicables a diversos fenómenos de investigación

como lo hacen los libros sobre estadísticas aplicadas, tal es el caso de Pagano (2011) y González (2017) que nos forman en las estadísticas descriptivas o correlacionales más no nos inducen el algún capitulo extra a la utilización de los resultados numéricos en posibles cruzamientos con datos cualitativos.

Centrándonos en literatura especializada en investigaciones mixtas, Hesse-Biber (2010), así como la realizada en colaboración con Burke (Hesse-Biber y Burke, 2015), nos da un recorrido por los distintos tipos de investigaciones y el diseño mixto, nos adentra en los pasos a seguir para establecer un método mixto y nos guía en las formas para elaborar ciertas partes de la investigación como la pregunta y la ruta metodológica. También señalan que las conclusiones pueden complementarse entre los datos cualitativos y los cuantitativos y viceversa, siempre que se obtengan del mismo fenómeno investigado y coincide con lo expuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) en que se deben expresar los resultados de forma separada para después combinarlos en una conclusión general que, lejos de ser una serie de enunciadas numéricos y narrativos, deberías ser una interpretación de los resultados. Por último, visibiliza los retos del método mixto, como la elevada especialización exigida en habilidades cualitativas y cuantitativas, así como conciliar las epistemologías de ambas tradiciones investigativas. Eso sí, sin esclarecer cómo deben hacerse las interpretaciones de los resultados, ni cómo debe complementarse los datos obtenidos de los distintos tipos de investigación.

Existe una fuerte tendencia en la investigación cualitativa sobre el uso de datos cuantitativos y por ende de sus respectivos métodos, por ejemplo, en la teoría de las representaciones sociales, el carácter consensual de las representaciones sociales depende en gran medida de las estadísticas y los instrumentos de recolección de datos característicos de la investigación cuantitativa (Rose et al., 1995 en Rodríguez Salazar, 2007) por eso, como lo refiere Rodríguez Salazar (2007): “Lo que se gana con ciertas metodologías se pierde con

otras, por eso han surgido perspectivas más integrales que pugnan por la conveniencia de realizar triangulaciones entre métodos cuantitativos y cualitativos, o por evitar cualquier clase de purismo epistemológico" (pág. 170).

La búsqueda termina en la obra de Creswell y Plano (2007), en su primera edición de su libro Designing and Conducting Mixed Methods Research, ya venía explicando la dificultad al momento de integrar los datos cuantitativos y cualitativos y que esto dependía del momento secuencial de la investigación en el que se recolectaban. Ya para su tercera edición (2017) agrega un apartado sobre las tablas de exhibiciones conjuntas para instrumentar la conjunción de datos cuantitativos y cualitativos y lo resuelve agrega un listado de softwares que se van desarrollando para asistir en esta fase de la investigación.

Previo al año 2017, ya existían algunas evidencias sobre la aplicación de las tablas de exhibiciones conjuntas en investigaciones médicas, por ejemplo, Guetterman et al. (2015) asistido por Creswell, resaltan la importancia de utilizar estas tablas en diversos artículos científicos de tres diferentes revistas. Encuentran que las exhibiciones conjuntas pueden conectar perfectamente lo encontrado con el marco teórico de las investigaciones, se utilizan en diversos diseños de investigación mixta y permite con mayor facilidad, la construcción de discusiones e inferencias, lo que implica la construcción de nuevo conocimiento.

La revisión sobre las tablas de exhibiciones conjuntas nos lleva a cuestionarnos ¿Quién es el precursor de estas tablas de exhibiciones conjuntas?

Udo Kuckartz, (2014), quien es uno de los creadores en sus últimas versiones del software MAXQDA e impulsor en su utilización para investigaciones cualitativas, en sus diversos artículos y libros sobre la investigación mixta posiciona a las tablas de exhibiciones conjuntas como facilitadoras de un análisis integrador (Kuckartz, 2014, párr. 13) y que pueden ayudar en la construcción de metainferencias de forma visual y práctica.

Hoy día existen un sinfín de artículos que hablan sobre las ventajas de utilizar las tablas de exhibiciones conjuntas, recientemente el mismo Guetterman et al. (2021) en su trabajo comparativo de las tablas de exhibición conjunta, explican características, ventajas, criterios, propiedades y elocuencias relacionadas con lo encontrado en diversas publicaciones. Por otra parte, Nessle et al. (2023) demuestran la practicidad de estas tablas en una investigación pediátrica y explican los pasos a seguir para elaborar estas tablas en una investigación transversal.

La disertación doctoral de Svodoba (2023) exclusivamente escrita para describir el valor agregado que le dan estas tablas de exhibiciones conjuntas a la investigación mixta, nos lleva de la mano en el diseño, paso a paso, de la investigación mixta y agrega una serie de recomendaciones para la elaboración de estas tablas.

A lo que Svodoba (2023) concluye es, sobre la necesidad por investigaciones que consoliden y confirmen experiencias sobre la capacidad representativa de los resultados utilizando las exhibiciones conjuntas, para el caso de las investigaciones en ciencias de la salud, investigaciones largas, como la que se utiliza en este articula para elaborar una propuesta metódica sobre la construcción de tablas de exhibiciones conjuntas, para identificar la facilidad o dificultad por representar los resultados o conclusiones de una investigación mixta.

¿Cómo se aplican las tablas de exhibiciones conjuntas en una investigación mixta de corte longitudinal?

La experiencia obtenida en una investigación longitudinal, correlacional y mixta permite relatar paso a paso la forma en la que se logró construir las tablas de exhibiciones conjuntas, con resultados óptimos y funcionales que, a su vez, facilitaron la redacción del último apartado de la tesis doctoral. El diseño mixto que se aplicó en la investigación es un diseño explicativo

secuencial, que implica como primera instancia, la recolección de datos cuantitativos para concluir con la fase cualitativa.

Antes de explicar y aplicar los pasos para la elaboración de tablas de exhibición conjunta en la investigación doctoral, es importante haber desarrollado previamente las cuestiones básicas de toda investigación, a saber:

1. Un planteamiento del problema que contenga una pregunta de investigación mixta y un supuesto o supuestos previos a la investigación, y que, buscan contestar a la pregunta de investigación;
2. Un marco teórico consolidado con la revisión de la literatura o estado del arte, así como un marco referencial teórico sobre el objeto de estudio;
3. Un marco metodológico que establezca el diseño mixto a emplear, así como los instrumentos de recolección de datos que se emplean en la fase cuantitativa y cualitativa de la investigación mixta; y,
4. Un análisis de resultados que separe los datos cuantitativos de los cualitativos, con el fin de evitar posibles confusiones al momento de las discusiones y conclusiones.

Algunos autores señalan que posterior al análisis de resultados, es importante trabajar en las inferencias cualitativas y cuantitativas, a través de oraciones lógicas que provienen de los datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), sin embargo, para fines prácticos de este método, basta con los datos mostrados en el apartado de análisis de resultados.

Las tablas de exhibiciones conjuntas por lo general están divididas en cuatro columnas: el rango/índice investigado; indicador cuantitativo; indicador cualitativo; y, las metainferencias/datos mixtos. Para efectos ilustrativos de este primer paso en la construcción de las columnas consulte la tabla 1.

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Tabla 1

Títulos de columnas básicas para la elaboración de tablas de exhibiciones conjuntas.

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias

Nota. Tabla ilustrativa inspirada en la tesis doctoral (Hernández Chávez, 2023).

El orden de aparición en los títulos de las columnas relativos a los indicadores cuantitativos o cualitativos depende del diseño de investigación mixta que se estableció en el apartado metodológico de la investigación, en este caso, el diseño explicativo secuencial explica que primero se recolectan los datos cuantitativos y posteriormente los cualitativos.

Otro aspecto es el título de la primera columna de izquierda a derecha, rangos o índices, y es que, en la literatura científica, las palabras técnicas se especializan según el tipo de investigación. Al respecto, Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que no existen investigaciones mixtas con un alto grado de equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo, mayormente, la investigación tiende a ser cualitativa y utiliza lo cuantitativo como un respaldo para constatar o complementar evidencias, o viceversa. Entonces, es importante que, si la investigación tiende a ser cuantitativa, se establezcan rangos de medición y si son tendenciosamente cualitativas se busquen la delimitación de índices comparativos.

Para el caso de este ejemplo, son índices que se construyen desde los supuestos que se formularon en la fase del planteamiento del problema, se presume que el diagnostico, así como los objetivos previamente establecidos en un tratamiento psicológico se asocian fuertemente a la deserción de las personas tratadas.

Sobre los títulos de las filas, es importante tomar como base los supuestos o hipótesis previamente planteados en el apartado del planteamiento del problema de la investigación. Para ilustrar este segundo paso se muestra la tabla 2.

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Tabla 2

Identificación de índices o rangos para la elaboración de tablas de exhibiciones conjuntas.

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Diagnóstico psicológico			
Objetivos y tareas terapéuticas			

Nota. Tabla ilustrativa inspirada en la tesis doctoral (Hernández Chávez, 2023).

Una vez establecidos los índices o rangos de investigación, es momento oportuno para identificar los datos cuantitativos asociados a la primera columna de la tabla o viceversa, recuerde que el orden de búsqueda de datos depende del diseño mixto que se seleccionó en el marco metodológico.

Un detalle para considerar en las tablas de exhibiciones conjuntas es la oportunidad de auditar los resultados cuantitativos o cualitativos de la investigación con los supuestos o hipótesis de la investigación, al momento de explorar el objeto de estudio, es probable que se reporten datos adicionales que no esclarecen estos supuestos o hipótesis. Estos datos se deben reportar en el apartado de análisis de resultados y forman parte de la discusión, mas no de las conclusiones o las tablas de exhibiciones conjuntas. No se recomienda crear rangos o índices para las tablas a la luz de los datos recabados, ya que se puede desviar la investigación del propósito original, en las discusiones se puede explicar estos datos, cómo están relacionados con el objeto de investigación y que futuras líneas de investigación pueden llegar a desarrollarse, remítase a la tabla 3 para ejemplificar la tercera fase de las tablas de exhibición conjunta.

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Tabla 3

Detección de datos cuantitativos al momento de elaborar las tablas de exhibición conjunta:

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Diagnóstico psicológico	38% de la muestra presenta antecedentes psiquiátricos		
Objetivos y tareas terapéuticas	En el periodo del año 2020 al 2023, 1540 personas fueron atendidas por un trastorno del estado de ánimo		

Nota. Tabla ilustrativa inspirada en la tesis doctoral (Hernández Chávez, 2023), los datos son solo ilustrativos y no reflejan la realidad circundante.

En ocasiones se pueden encontrar más de dos datos cuantitativos por rango o índice, para ello agregamos más filas según lo obtenido, como se muestra en la tabla 4.

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Tabla 4

Detección de datos cuantitativos al momento de elaborar las tablas de exhibición conjunta:

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Diagnóstico psicológico	38% de la muestra presenta antecedentes psiquiátricos El 100% de la población no aplicaron psicometrías		
Objetivos y tareas terapéuticas	En el periodo del año 2020 al 2023, 1,540 personas fueron atendidas por un trastorno del estado de ánimo		

Nota. Tabla ilustrativa inspirada en la tesis doctoral (Hernández Chávez, 2023), los datos son solo ilustrativos y no reflejan la realidad circundante.

Esto hace que las tablas de exhibición conjunta vayan alargándose considerablemente, para ello es oportuno elaborar diversas tablas con tal que permitan ser comprensibles al lector, por ejemplo, las tablas 5a y 5b constituyen dos índices o rangos diferentes, cada uno con la cantidad de filas según la cantidad de resultados obtenidos por índice o rango.

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Tabla 5a

Tabla de exhibición conjunta sobre el diagnóstico psicológico:

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Diagnóstico psicológico	38% presenta antecedentes psiquiátricos El 100% no aplicaron psicometrías		

Tabla 5b

Tabla de exhibición conjunta sobre los objetivos y tareas terapéuticas:

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Objetivos y tareas terapéuticas	En el periodo del año 2020 al 2023, 1,540 personas fueron atendidas por un trastorno del estado de ánimo		

Un próximo momento se ilustra con la tabla 6 y es la búsqueda de datos cualitativos que permitan visibilizar o ejemplificar los datos cuantitativos, ahora bien, en el apartado metodológico de la investigación es importante justificar la selección del diseño mixto, en este caso, se justifica la percepción de las personas participantes en el fenómeno investigado con las estadísticas previamente elaboradas y que al final se logre explicar secuencialmente lo que se va obteniendo en la investigación.

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Tabla 6

Tabla de exhibición conjunta sobre los objetivos y tareas terapéuticas:

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Objetivos y tareas terapéuticas	En el periodo del año 2020 al 2023, 1,540 personas fueron atendidas por un trastorno del estado de ánimo	Víctima 1: "En ocasiones me sentía desvalorada, sin ganas de hacer las cosas y con muchas ideas tontas en mi cabeza, como si, como si ya no quisiera vivir…"	

Nota. Tabla ilustrativa inspirada en la tesis doctoral (Hernández Chávez, 2023), los datos son solo ilustrativos y no reflejan la realidad circundante.

La parte final establece nuestros esfuerzos lógicos por integrar ambos hallazgos, partiendo de los rangos o índices previamente asignados. Las inferencias para Argudín y Luna (2006) son una serie de enunciados que reflejan una deducción obvia y lógica de los hechos. En el caso de la tabla 7, se visualiza la inferencia de que, a raíz de la evidencia cualitativa de una persona con rasgos característicos de un trastorno del estado de ánimo y que, a la par, pero en una fase cualitativa, este dato es respaldado por evidencias cuantitativas, entonces llegamos a la obviedad de que se necesita atender ese tema dentro de los objetivos y tareas terapéuticas.

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

Tabla 7

Tabla con la metainferencia o, la inferencia o el dato mixto:

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Objetivos y tareas terapéuticas	En el periodo del año 2020 al 2023, 1,540 personas fueron atendidas por un trastorno del estado de ánimo	Víctima 1: “En ocasiones me sentía desvalorada, sin ganas de hacer las cosas y con muchas ideas tontas en mi cabeza, como si, como si ya no quisiera vivir…”	El tratamiento terapéutico debe atender trastornos del estado de ánimo.

Nota. Tabla ilustrativa inspirada en la tesis doctoral (Hernández Chávez, 2023), los datos son solo ilustrativos y no reflejan la realidad circundante.

Si bien es cierto, el dato mixto es un tanto general ya que no especifica que tipo de trastorno estamos hablando, sería conveniente revisar si en los datos cuantitativos se pueden desglosar los casos que presentan signos depresivos como lo narrado por la persona entrevistada en el indicador cualitativo para poder realizar una metainferencia más delimitada. La delimitación de las metainferencias, no pueden ir más allá de los datos obtenidos.

Es importante señalar que en ocasiones pueden presentarse rangos o índices que sí contienen datos de un tipo de indicador, pero no de otro, al respecto se debe establecer en la tabla de exhibiciones conjuntas ya que forman parte de la comprobación de las hipótesis o el esclarecimiento de los supuestos, como se expone en la tabla 8, aunque no existan evidencias del otro indicador. Y en las discusiones se debe aclarar, por ejemplo, que, aunque no existen indicadores cualitativos, las evidencias encontradas sí confirman el supuesto o la hipótesis,

según sea el caso.

Tabla 8

Tabla de exhibiciones conjuntas sobre el diagnóstico psicológico:

Índice	Indicador Cuantitativo	Indicador Cualitativo	Metainferencias
Diagnóstico psicológico	38% de la muestra presenta antecedentes psiquiátricos El 100% de la población no aplicaron psicometrías	Víctima 4: "Yo estuve en un hospital psiquiátrico, más nunca supe exactamente que tenía…" Sin evidencias	El tratamiento debe ajustarse a la interconsulta para modelarse de forma interdisciplinaria. Se deben aplicar psicometrías que confirmen lo observado en la entrevista.

Nota. Tabla ilustrativa inspirada en la tesis doctoral (Hernández Chávez, 2023), los datos son solo ilustrativos y no reflejan la realidad circundante.

Existe una siguiente posibilidad, y esto puede usarse para prevenir el efecto acordeón de toda tesis doctoral, donde los primeros capítulos tienen una aceptable extensión y ya los capítulos dedicados al análisis de datos, discusiones y conclusiones van reduciéndose considerablemente. Esto es muy raro que ocurra en el análisis de datos en investigaciones doctorales con el método mixto, ya que existe una gran cantidad de datos que deben discriminarse hilarse, criticarse, considerarse o reutilizarse en otras probables líneas de investigación, sin hacer esto puede ocurrir que las discusiones se queden cortas considerando el desarrollo de previos capítulos.

Para ello se sugiere que en la discusión se incluya una narrativa explicativa, descriptiva o correlacional, según sea el tipo de investigación, en cada una de las tablas de exhibiciones conjuntas que se van armando, ya que se prestan para estos tres propósitos.

Otra forma de sacarle provecho a las tablas de exhibición conjunta es desarrollar en las discusiones, triangulaciones entre los datos obtenidos, las inferencias mixtas construidas y el marco teórico referencial, conceptual, histórico o cualesquiera que haya respaldado la investigación. Esto permite un espacio de mayor discusión donde la teoría preexistente puede confirmarse, negarse o transversalizarse con los datos mixtos resultado de la investigación, la figura 1 es un ejemplo de este tipo de tablas obtenida de la tesis doctoral (Hernández-Chávez, 2023).

Tanto para mi directora de tesis, como para su servidor, costó trabajo identificar el capítulo de la tesis en que deben estar las tablas de exhibiciones conjuntas, ya que son facilitadoras tanto del análisis de datos mixtos construidos, en generar debates sobre los hallazgos y también construyen conclusiones muy sólidas.

El hilo de la redacción científica nos dio la respuesta considerando criterios de micro y macroestructura del documento, quedando de la siguiente forma: el apartado de análisis de resultados se reservó a reportar todo lo encontrado dividido en datos cuantitativos y datos cualitativos, respetando el orden de aparición de los instrumentos de recolección de datos de cada fase de la investigación; la discusión fue el espacio para el armado y narración de las tablas de exhibiciones conjuntas; y, las conclusiones fueron para concentrar las metainferencias o datos mixtos y, construir el nuevo conocimiento, además de hacer una crítica de los objetivos y su posible alcance y proponer nuevas líneas de investigación que se desprenden de la tesis.

Para finalizar, la figura 1 contiene una tabla de exhibiciones conjuntas completa y extraída de la tesis (Hernández-Chávez, 2023), como un posible marco referencial para

potenciar futuras adecuaciones de las investigadoras o investigadores, por ejemplo, se muestra en cursivas los datos cualitativos obtenidos de una entrevista y subrayados, los datos obtenidos de un grupo focal.

Figura 1

Ejemplo de tabla de exhibiciones conjuntas diferenciando los tipos de instrumentos de recolección de datos en la fase cualitativa (Hernández-Chávez, 2023: 201).

Índice	Indicador teórico	Indicador cuantitativo	Indicador cualitativo	Resultado
	Afirmaciones comprobadas	del expediente físico y ele	Experiencias de las aplicadoras y usuarias	Inferencia mixta
Objetivos y tareas del tratamiento	Walker (2011) propone un programa de empoderamiento para atender las secuelas psicologicas tanta a las mujeres como a sus hijas e hijos. Pizzey y Shapiro (1982)sugiere que los tratamientos sean tan diversos que incluyan la atención de las hijas e hijos de las parejas violentas, y en casos concretos al mismo generador de las violencias.	Según el expediente electrónico de las 2,315 usuarias que desertaron del año 2018 al 2021, 89% de las usuarias recibieron la violencia en el entorno familiar.	*Psicóloga 3: Sobre la necesidad de atender a sus hijas e hijos: "A veces van más por eso que por ellas mismas".* *Psicologa 1: "...un impacto fuerte por las manifestaciones agresivas que han visto del papá".* *Sobre la necesidad por superar la relación, al no abordarse, vuelven con el generador de la violencia haciendose ilocalizables por lo que la hacer la llamada de seguimiento: "Luego a veces te lo anda diciendo el familiar que contesta, ¡hay es que ya se volvió a ir para allá!*	No se incluye al nucleo familiar dentro del proceso de atención.
	Pizzey y Shapiro (1982) concluyen que el origen de las violencias es gracias a la falta de acceso que tienen las y los niños a una crianza amorosa. Los síntomas de la histeria derivan su determinismo de ciertas vivencias de eficacia traumática que el enfermo ha tenido, como símbolos mnémicos de las cuales ellos son reproducidos en su vida psíquica (Breuer, 1894 citado en Freud, 1896-1986, pág. 193).	37 de 58 expedientes físicos revisados, la usuaria refiere que el problema de agresión de su pareja es debido a su propia historia de maltrato y 36 de ellas expresaron que el generador de violencia ha tenido problemas con otras personas por su violencia.	Usuaria 1: "...ella me… me… me ayudó a trabajar… desde a lo mejor que yo tenía otro problema que yo no sabía, ya de niña o así, o sea, de ahí como que se desencadenó otro tipo de...de situaciones que me gustó que me ayudaran a ver" Usuaria 2: cuando antes de que me casara… o sea yo manejaba las situaciones, o sea, no se me hacía difícil nada, o sea yo sentía que podía hacer lo que yo quisiera… Y ahora… siento que me, me restrinjo de muchas cosas todavía... *Psicologa 1: Yo creo que algo que tampoco contempla mucho el manual, es su, es su propia historia de vida (P3 asiente con la cabeza) antes del agresor, ósea, y que también de alguna manera yo veía que se repetían muchas cosas ósea que la situación de violencia es algo que generalmente esas usuarias han vivido pues como una constante en su vida*	Historia de vida como factor explicativo de la construcción victimal y victimaria

DOI: https://doi.org/10.71112/s5fsd617

DISCUSIÓN

Se logra visibilizar una serie de pasos para elaborar las tablas de exhibiciones conjuntas dentro de una investigación mixta, de forma general y resumida se delimitan a tres:

1. Se determinan los rangos o índices de medición, utilizando los supuestos o hipótesis previamente establecidos en el planteamiento del problema.

2. Se revisa el apartado de análisis de datos para rellenar los apartados de indicadores cuantitativos y cualitativos de cada rango o índice.

3. Se realizan deducciones lógicas a raíz del cruzamiento de datos para elaborar inferencias o datos mixtos.

Los pasos aquí descritos, provienen de una parte empírica de la tesis doctoral, que, aunque su diseño es mixto, tiene una inclinación cualitativa para respaldar la percepción de las participantes con datos cuantitativos.

Es importante señalar que las tablas de exhibiciones conjuntas pueden armonizarse con los instrumentos de recolección de datos, los diversos tipos de diseños mixtos de investigación, así como, en casos de la Teoría Fundamentada, para falsear, constatar o trasversalizar las argumentaciones preexistentes de un fenómeno específico de estudio.

CONCLUSIONES

Lo mostrado anteriormente permite una secuencia de pasos, constructos y diseños que van entretejiendo un espacio para el análisis, comparación, contrastación y convergencias entre datos de tipología distinta, pero de naturaleza similar.

Revisando la literatura, las tablas de exhibiciones conjuntas están siendo utilizadas con mayor frecuencia entre las investigadoras y los investigadores, inclusive pueden servir para cruzar datos cuantitativos o cualitativos entre sí para investigaciones puras, o cuando se tratan de instrumentos de recolección de datos diferentes.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Antonio Hernández Chávez: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción, financiamiento.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que no utilizó Inteligencia Artificial en ninguna parte del manuscrito.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.

Argudín, Y., & Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.

Babatina, C. A. (2017). *Investigación cuantitativa*. Areandino. https://core.ac.uk/download/pdf/326424046.pdf

Borda, M., Tuesca, F., & Navarro, E. (2013). *Métodos cuantitativos: herramientas para la investigación en salud*. Universidad del Norte.

Burke, R., Russo, F., & Schoonenboom, J. (2019). Causation in mixed methods research: The meeting of philosophy, science and practice. *Journal of Mixed Methods Research, 13*(2), 143–162. https://doi.org/10.1177/1558689817719610

Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (2.ª ed.). Sage.

Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education, 2*(2), 25–36. https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20

Expósito, D., & González, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana, 19*(2), 10–16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003

Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches*. McGraw-Hill.

Gómez, D., & Bowater, D. (2015). *Estadística y ciencia: investigación cuantitativa en diversas disciplinas*. Fontamara.

González, F. (2017). *Estadística aplicada en psicología y ciencias de la salud*. Manual Moderno.

Guetterman, T. C., Fabregues, S., & Sakakibara, R. (2021). Visuals in joint displays to represent integration in mixed methods research: A methodological review. *Journal of Mixed Methods Research, 5*(1), 1–8.

Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. *Annals of Family Medicine, 13*(6), 54–61. https://doi.org/10.1370/afm.1865

Hatani, F. (2015). Analyzing high-profile panel discussion on global health: An exploration with MAXQDA. *Forum: Qualitative Social Research, 16*(1), 1–20. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/51

Hernández Chávez, A. (2023). *Factores de deserción terapéutica asociados al tratamiento psicológico en mujeres en situación de violencia* [Tesis de doctorado, Universidad Marista de Guadalajara]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16912.83204

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research*. The Guilford Press.

Hesse-Biber, S. N., & Burke, J. (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford University Press.

Kuckartz, U. (2014). Mixed methods: Methodologie, forschungsdesigns und analyseverfahren. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 16*(1), Art. 16. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2289/3763

Littman, M. L., Ajunwa, I., Berger, G., Boutilier, C., Currie, M., Doshi-Velez, F., Hadfield, G., Horowitz, M. C., Isbell, C., Kitano, H., Levy, K., Lyons, T., Mitchell, M., Shah, J., Sloman, S., Vallor, S., & Walsh, T. (2021). *Gathering strength, gathering storms: The one hundred year study on artificial intelligence (AI100) 2021 study panel report*. Stanford University. http://ai100.stanford.edu/2021-report

Martínez, H. (2012). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning. https://elibro.net/es/ereader/umgvirtual/39957?page=123

Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Mora-Ríos, J., & Flores, F. (2012). Intervención comunitaria, género y salud mental: Aportaciones desde las teorías de las representaciones sociales. En N. Blazquez, F. Flores, & M. Ríos (Eds.), *Intervención comunitaria, género y salud mental* (pp. 359–377). Universidad Nacional Autónoma de México.

Neill, D. A., & Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. Utmach. http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf

Nessle, C. N., Ghazal, L. V., Choi, S. W., & Fetters, M. D. (2023). Joint display of integrated data collection for mixed methods research: An illustration from a pediatric oncology quality improvement study. *Annals of Family Medicine, 21*(4), 347–357. https://doi.org/10.1370/afm.2985

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U. https://www.lopezgalvezasesores.com/descargas/metodologia_investigaci%C3%B3n.pdf

Pagano, R. R. (2011). *Estadísticas para las ciencias del comportamiento*. Cengage Learning.

Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez & M. L. García (Eds.), *Representaciones sociales: teoría e investigación* (pp. 157–188). Universidad de Guadalajara. https://taniars.wordpress.com/wp-content/uploads/2007/05/sobre-el-estudio-cualitativo-de-la-estructura-de-las-representaciones-sociales.pdf

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, 13*(1), 71–78. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309

Shan, Y. (2021). Philosophical foundations of mixed methods research. *Philosophy Compass, 17*(1), 1–12. https://doi.org/10.1111/phc3.12804

Shan, Y. (2024). *Philosophical foundations of mixed methods research: Dialogues between researchers and philosophers*. Routledge.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Research methods in psychology*. McGraw-Hill.

Svodoba, E. (2023). *Value added by using joint displays in mixed methods research* [Tesis doctoral, University of Nebraska-Lincoln]. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=dissunl

Universidad Nacional Autónoma de México. (2022). *Vigilancia tecnológica en ciberseguridad* (Boletín Núm. 1). https://www.icat.unam.mx/wp-content/uploads/2022/09/Vigilancia_Tecnologica_en_Ciberseguridad_Boletin.pdf

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. McGraw-Hill.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

LA CONCEPCIÓN DOCENTE: UN BOSQUEJO DE LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE INVESTIGADOR FRENTE AL ACTO DE EDUCAR

THE TEACHING CONCEPTION: A SKETCH OF THE PEDAGOGICAL RELATIONS OF THE RESEARCHER-TEACHER FACING THE ACT OF EDUCATING

Marco Antonio Constantino Aguilar

Argentina

DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

La concepción docente: un bosquejo de las relaciones pedagógicas del docente investigador frente al acto de educar

The teaching conception: a sketch of the pedagogical relations of the researcher-teacher facing the act of educating

Marco Antonio Constantino Aguilar

markconsta7@hotmail.com

https://orcid.org/0000-0002-8603-6869

Universidad 3 de Febrero

Argentina

RESUMEN

En el marco de las investigaciones de posgrado llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina) en cooperación con el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, se llevó a cabo un estudio para conocer la perspectiva de la enseñanza entre docentes investigadores de ambas instituciones. La exploración fue un requisito para el posdoctorado; examinó elementos como el tipo de saber (tradicional o crítico), el papel del profesor, el propósito de la enseñanza (reproductiva o transformadora), las interacciones pedagógicas y la valoración. En formato de debate fue con 15 doctores en educación (10 de México y 5 de Argentina), quienes se seleccionaron de acuerdo a su interés, a través de una invitación por correo electrónico, se detectó similitudes pedagógicas en ambos grupos. Los cuestionamientos fundamentales se centraron en: ¿Cuál es el propósito de la enseñanza? ¿Y cuál es tu enfoque educativo? Estas evidenciaron que ambos grupos se encuentran permeados por la pedagogía crítica reflexiva y liberadora. El estudio es parcial, puesto que la categoría profesiográfica es un tema pendiente por desarrollar.

Palabras clave: concepción de la enseñanza; práctica liberadora; ser docente; creatividad; el contexto

ABSTRACT

Within the framework of postgraduate research carried out at the Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina) in cooperation with the Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, a study was conducted to learn about the perspective of teaching among teacher researchers from both institutions. The exploration was a requirement for the postdoc; it examined elements such as the type of knowledge (traditional or critical), the role of the teacher, the purpose of teaching (reproductive or transformative), pedagogical interactions and valuation. The discussion format was with 15 doctors of education (10 from Mexico and 5 from Argentina), who were selected according to their interest, through an e-mail invitation, and pedagogical similarities were detected in both groups. The fundamental questions focused on: What is the purpose of teaching? And what is your educational approach? These showed that both groups are permeated by critical reflective and liberating pedagogy. The study is partial, since the professiographic category is a pending topic to be developed.

Keywords: teaching conception; liberating practice; being a teacher; creativity; the context

Recibido: 2 de mayo 2025 | Aceptado: 13 de mayo 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

INTRODUCCIÓN

La concepción docente: una mirada del profesional de la educación.

En el ámbito educativo, decir que el ejercicio docente asegura el éxito escolar es el producto de reconocerse y establecerse como un agente de cambio. Es una visión que permite la presencia de estos en la conciencia de lo que se aprende y cómo se aprende, no sólo como un método para comprender la planificación de la secuencia de enseñanza, sino como una manera de ejercer el reconocimiento del otro, y aún más, el que se valore en sus significados.

El concepto de examinar la enseñanza propia y ajena desde el punto de vista de la unicidad, es un esfuerzo por identificar la relevancia de las abstracciones humanas en la construcción de una realidad, en la que el ser humano es el impulsor de la aceptación de las diferencias, la identidad y el respeto a ser y pensar distintos.

La noción de la percepción humana, descrita por Kelly menciona en Frager y Fadiman (2001), sostiene que las personas adquieren conocimientos a través de su experiencia y aprendizaje, siempre fundamentándose en los hechos o las expresiones sociales. Según este escritor, construir una visión implica analizar todos los patrones mentales de los individuos y simultáneamente las vivencias que son determinadas por los filtros de los constructos sociales, ya que no existe experiencia que pueda distinguirse de lo semántico.

El relato previo sugiere que las abstracciones mentales de los individuos son el reflejo de la percepción personal que prevalece en lo social e individual de los mismos. Por un lado, las vivencias contribuyen a moldear la visión humana y por otro a identificar el sistema de símbolos de una cultura, expresados en el lenguaje oral y escrito, como expresión de la abundancia humana.

En resumen, según Kelly citado por Frager y Fadiman (2001), son las personas quienes otorgan el valor principal a la realidad del mundo. Por lo tanto, la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a su entorno tiene un impacto directo en la toma de decisiones y en los

estilos de vida. Por lo tanto, todas las representaciones humanas están fuertemente vinculadas a la proximidad humana, lo que significa que la riqueza de su percepción reside en la necesidad de vivir reconociéndose constantemente, hacia una apertura a través del diálogo.

Frente a esto, Frager y Fadiman, citando a Kelly (2001), definen la percepción como un concepto que describe cómo el ser humano puede superar su estado de ignorancia hacia la superación de sus propios dogmatismos. Entonces, es un interrogante constante: ¿Cómo proceder para emanar con los demás? Por lo tanto, es crucial identificar la naturaleza humana de la concepción, que siempre está en constante transformación.

En otras palabras, cuando las personas adoptan una nueva perspectiva de la realidad o incorporan nuevos componentes en ella, existe la posibilidad de expandir el significado de la realidad o añadir nuevas vivencias a la semántica humana (Aronica y Robinso, 2020), lo que posibilita ubicar a las personas en un reconocimiento de la diversidad. En este contexto, las prácticas humanas pueden infiltrarse en el núcleo de la experiencia humana, con el fin de influir en la reestructuración de tejidos de entendimiento mutuo.

No solo es necesario analizar la perspectiva de la enseñanza, derivada de una concepción humano-social, sino también implementarla desde la práctica orientada, que de inicio promueva una visión global que fomente su reconocimiento de las propias habilidades. Es la capacidad creativa la que permite la experiencia de estos ideales, para ello, es imprescindible que la creatividad se incluya en la actitud y aptitud humanas.

Numerosos individuos pueden cuestionarse ¿cómo puede el educador desempeñar su labor vinculada a la creatividad?, esta puede realizarse considerando la concepción pedagógica y todos los componentes del entorno.

Una de las preguntas de investigación que se formularon fueron ¿De qué manera el formador de formadores del Doctorado en el CRESUR y la UNTREF percibe la docencia? ¿Qué herramientas tiene el formador de formadores del Doctorado en el CRESUR y la

UNTREF para administrar su enseñanza? En cuanto al por qué y para qué de la investigación se centró en la manera en que el experto en educación interpreta y practica la enseñanza, está en gran medida vinculada a elementos como vocaciones, inspiraciones, devociones, animaciones e intenciones, que moldean la cosmovisión de su comportamiento en las aulas.

En otras palabras, el ejercicio de enseñanza no se limita a los aspectos psicológicos-sociales de las personas, sino que también incluye autorrelaciones personales ubicadas en la periferia de los atributos humanos que determinan la conducta de la conciencia educativa.

Frente a esta reflexión, el propósito de este estudio fue entender las variadas narrativas que tiene el experto en educación en programas de posgrado de la UNTREF y el CRESUR, con el objetivo de comprender las diferentes formas de entender la enseñanza y las directrices que se establecen sobre el cómo y por qué de la enseñanza. Lo que se buscó acá es medir la relevancia que cada profesor otorga a la intencionalidad educativa; describiendo simultáneamente los símbolos de identidad que lo respaldan.

Así, al valorar cada concepción, se estableció la rememoración, la creatividad y la habilidad de imaginar del profesor. Elementos que actualmente son imprescindibles no solo como un premio de consuelo, sino también como el reconocimiento de un esfuerzo incesante que el especialista en educación realiza diariamente para cambiar la realidad social.

La práctica de la enseñanza requiere una constante intervención reflexiva para comprender los principios ideológicos del periodo histórico, donde se erige la conciencia social y se establece el paradigma educativo renovador, sin olvidar la importancia de simpatizar con el ambiente educativo (enseñanza y aprendizaje). En relación a esto, Bryce, citado por Robinson (2020), alinea que la enseñanza y el aprendizaje tienen un significado distinto para cada persona, en función de los valores culturales y la interpretación de elementos como el origen ético, el género, la pobreza y la clase social; son el producto de lo que se persigue con la educación.

Esto no obstaculiza al ser humano reflexionar sobre ello e indagar en busca de respuestas al respecto. Por ejemplo, se entiende el aprendizaje como el proceso en el que se adquieren nuevos conocimientos y destrezas, añadido al deseo de los seres humanos, entidades vivas con una fuerte curiosidad por obtener saberes. Los mismos autores sostienen que la educación reglada propone lo que la persona necesita aprender y llevar a cabo acciones que nunca podría llevar a cabo de manera autónoma; sostienen que la educación reglada establece como normalización las condiciones de animosidades del objetivo final de la educación (el método de enseñar y aprender).

Aunada a esta idea y como resultado de la necesidad de seguir adhiriendo nuevas formas de entender a la formación docente y en la labor de profesor investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, se presentó la posibilidad de realizar estudios de posdoctorado en la Universidad Tres de Febrero de Buenos Aires, Argentina, misma que requisita en uno de sus postulados publicar el resultado de una investigación de carácter educativo. Se concibió conocer la postura de los profesores investigadores de ambas instituciones, con el fin de observar las concordancias de la concepción de la docencia, sin destacar las condiciones internacionales de uno y otro en cuanto a sus direcciones filosóficas y políticas.

Las inherencias estribaron en conocer las relaciones de conocimiento (tradicional o crítico), el rol respecto a la concepción de la docencia, la finalidad de la enseñanza (reproductiva, transformadora), las relaciones pedagógicas y la evaluación como un proceso (punitivo o formativo). Estos fueron ponderados en un grupo de discusión, de tal manera que pudiera recabarse de forma descriptiva el posicionamiento de todos los participantes.

Cabe señalar que la invitación a participar en esta metodología fue mediante correo electrónico (invitación personal) de todo el que tuviera el deseo de hacerlo, por lo que el grupo focal de la elección de la muestra fue por interés de cada participante. De ahí que fueron 15

docentes investigadores con grado de doctores (10 correspondientes al Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y 5 pertenecientes a la Universidad 3 de febrero de Buenos Aires, Argentina). En tal sentido, los cuestionamientos fueron los que pretendieron soslayar la concepción docente de ambos grupos (coincidencias). Los cuestionamientos que se expresan fueron: desde tu perspectiva, ¿cuál es la finalidad de la enseñanza?, y ¿cuál es tu perspectiva pedagógica?

La educación moderna requiere reconsiderar no solo los temas del currículo, sino también las prácticas, las relaciones y las estructuras epistemológicas que los respaldan. En este contexto, a pesar de su importancia, la percepción de los profesores obtiene un verdadero efecto cuando se materializa en acciones específicas y pruebas palpables en el currículo y en el conocimiento que surge de su ejecución. Como proponen Loaiza et al. (2023), las modificaciones en los entornos educativos —territoriales, institucionales y sociales— deben considerar no solo elementos conceptuales, sino también dimensiones epistemológicas, teóricas y operativas, teniendo en cuenta la complejidad y variedad de elementos implicados.

Entonces, la figura del educador se reinterpreta como un intelectual público y un participante activo en el cambio social. McLaren y Kincheloe (2008) argumentan que los docentes críticos deben adquirir habilidades para interactuar con diversos públicos, cultivando una imaginación pedagógica que pueda superar las fronteras institucionales e involucrarse con la realidad social que los envuelve. Esta educación crítica, basada en el diálogo, identifica en el diálogo no sólo un enfoque, sino también una postura ética y política (Freire, 1995; 2004). Mediante el diálogo, se fomenta la concienciación sobre la realidad —la "concientización"— como etapa inicial para su cambio.

En este contexto, la práctica reflexiva cobra relevancia. De acuerdo con Perrenoud (2004), no existe acción compleja que no requiera reflexión durante el procedimiento. Pensar en la acción significa cuestionarse de manera constante los medios, objetivos, recursos,

estrategias y las posibles repercusiones de nuestras acciones. Como lo propone Schön (1992), el pensamiento-en-acción facilita al profesional la adaptación dinámica, la improvisación, la experimentación y el aprendizaje en el mismo momento de la acción.

Este método educativo se enriquece con la visión de Isabel Solé (1992), quien subraya que una educación genuinamente significativa debe basarse en el entendimiento detallado de cómo los alumnos aprenden. No es suficiente con utilizar métodos; es crucial fomentar procesos mentales complejos como la atención, la metacognición, la formulación de hipótesis o la inferencia. Además, la evaluación debe ser vista como un instrumento formativo que impulse el aprendizaje, en lugar de como un instrumento de control o calificación.

Sánchez (2019), por otro lado, propone desafiar los modelos educativos que reproducen conocimientos jerárquicos, uniformes y descontextualizados, sugiriendo una educación situada, emocional y vinculada. Bajo este enfoque, el salón de clases se transforma en un lugar de resistencia, creación y afectividad, en el que se imparte no solo a través del razonamiento, sino también a través del cuerpo y el corazón.

En definitiva, Levin (2020) nos hace conscientes de que la infancia es un espejo del tiempo, y que el acto de aprender no es imparcial, sino que modifica e "infecta" a la humanidad. Esta declaración subraya la naturaleza ética y política de cualquier práctica educativa.

Malaver (2009) en su investigación sobre las concepciones de las creencias, concluyen que el punto central se encuentra en la convicción de que el educador es un maestro, el único responsable social en la propagación de la información es el único responsable social en la difusión. de la cultura y, en sí misma, del saber, se podría afirmar que la transmisión de signos puede motivar al individuo. Ante ello, está en la posibilidad de que el estudiante, brindarle la oportunidad de reflexionar.

Describe el autor que la realidad desde una perspectiva diferente es que se tiene la realidad desde un lugar discordante, en el que el transmitir significaría alcanzar y conseguir que

se movilice conocimientos para atraer al estudiante. Y aceptar el contenido, que se lleva a cabo, por medio generalmente, en un contexto específico por elementos catalizadores de las energías en los seres humanos tanto en los alumnos como en los docentes.

Feixas (2010) en su investigación enfoques y concepciones en la universidad concluyen, que el principio fundamental de nuestro estudio es que cada educador manifiesta una expresión que cada maestro puede expresar y manifiesta su enseñanza de forma muy eficaz y representa su pedagogía de forma muy destacada, basándose en sus convicciones y vivencias derivadas de su carrera personal y laboral. Las perspectivas y métodos pedagógicos del equipo docente del estudio se centran en el contexto.

Con estas descripciones de precisa, el seguir pensando a la concepción docente de forma creativa, en tal sentido Obradors, (2007) subraya que el entusiasmo estimula la creatividad, al igual que las pretensiones de progreso peculiaridades del comportamiento humano, y esa es necesariamente el impulso que la aviva la esencia humana.

A saber, Towe (2004) reflexionar acerca de la creatividad nos estimula a desplegar de manera creativa, procesos de indagación, separación y vinculación de pensamientos provenientes de diversas categorías, restringiendo nuestro juicio. Por otro lado, la producción se considera una valiosa mezcla de síntesis que anteriormente no se relacionaban, por lo que el objetivo es que tanto podamos engendrar.

Encima, ser creativo es una elección, todos conservamos la destreza para serlo, la espontaneidad se nota desde la pequeñez, todos investimos una gran imaginación, ya que la imaginación es el inicio de la creatividad. (Ballbé, 2019).

En resumen, estas contribuciones configuran una pedagogía crítica, reflexiva y situada, en la que el conocimiento no se imparte de forma unilateral, sino que se edifica en conjunto a través del diálogo, la reflexión continua y la participación emocional y ética del docente y del alumno.

METODOLOGÍA

En este estudio, se empleó la Fenomenología-Hermenéutica bajo el enfoque de Ayala (2008) para explorar los significados del fenómeno, además del significado y relevancia de lo que se pretende analizar. Entrevista de tipo semiestructurado el objetivo es recolectar datos desde la perspectiva de Martínez (2010) al detallarla con las características, preparación, apertura, desarrollo y cierre.

De esto la fenomenología se presenta como un estudio de los fenómenos o vivencias de relevancia que se presenta a la conciencia (phainomenon). Se distancia del conocimiento propio del objeto (Fuster, 2019).

El objetivo fue llevar a cabo un estudio exploratorio cualitativo de carácter exploratorio. Para este estudio, se utilizó la entrevista bajo la perspectiva de Coffey y Atkinson (2003), considerando la entrevista como un método de recopilación de datos que, además de ser una de las estrategias utilizadas en procedimientos de investigación, ya tiene su propio valor.

Por lo tanto, tanto si se lleva a cabo en el contexto de una investigación como si se expande más allá de un análisis sistematizado, mantiene las mismas características y sigue los procedimientos habituales de esta estrategia de recopilación de datos. Así pues, todo lo que se especificará a continuación resultará beneficioso tanto para aplicar la técnica en un estudio como para utilizarla de manera independiente y puntual.

Los autores detallan que el objetivo principal de una entrevista es recolectar datos de forma oral y personalizada sobre eventos, experiencias y perspectivas de las personas.

Siempre, al menos dos individuos se involucran. Una se desempeña como entrevistadora y la otra como entrevistada, generando una interacción entre ambas enfocada en un tema de estudio. Cuando la entrevista implica la participación de más de un individuo, se realizará una entrevista grupal. Por lo tanto, como se explicará más adelante, la entrevista

también se establece en función del número de personas entrevistadas. Según este criterio, se trataron las entrevistas tanto a nivel individual como en grupo.

Sin embargo, se llevó a cabo la entrevista estructurada; se establece con antelación qué tipo de información se busca recopilar y, basándose en esto, se establece un esquema de entrevista secuencial y fijo. El entrevistador sigue el orden preestablecido y las preguntas se han diseñado para ser respondidas en un periodo breve. El entrevistado tiene que alinearse con este esquema previamente definido (Coffey y Atkinson, 2003).

La entrevista es una de las herramientas cuyo objetivo se encuentra en la entrevista. El objetivo es obtener datos, pero debido a su versatilidad, estos pueden ser recopilados. Facilita la adquisición de información más exhaustiva, minuciosa, que incluso el entrevistador y el entrevistado no poseían que incluso ellos no poseían. identificada, pues se ajusta al contexto y a las particularidades del entrevistado (Diaz-Bravo, 2007).

Por otro lado, la elección de la muestra de entrevistas tuvo el propósito de facilitar la elección de casos distintivos de una población restringiendo la muestra únicamente a estos. detalles. Se aplica en contextos donde la población es muy fluctuante y por ende, la muestra es muy reducida (Otzen y Manterola, 2017).

En el rubro de la confiabilidad y validez de la entrevista estructurada, se decidió adaptar las preguntas centrales. Estas fueron: ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza? y ¿Cuál es tu perspectiva pedagógica?

RESULTADOS

Mediante la utilización del software Atlas ti., con el que se procesan datos cualitativos, se recabaron las expresiones del grupo de discusión de 15 docentes investigadores de grado de doctores (10 correspondientes al Centro Regional de Formación Docente e Investigación

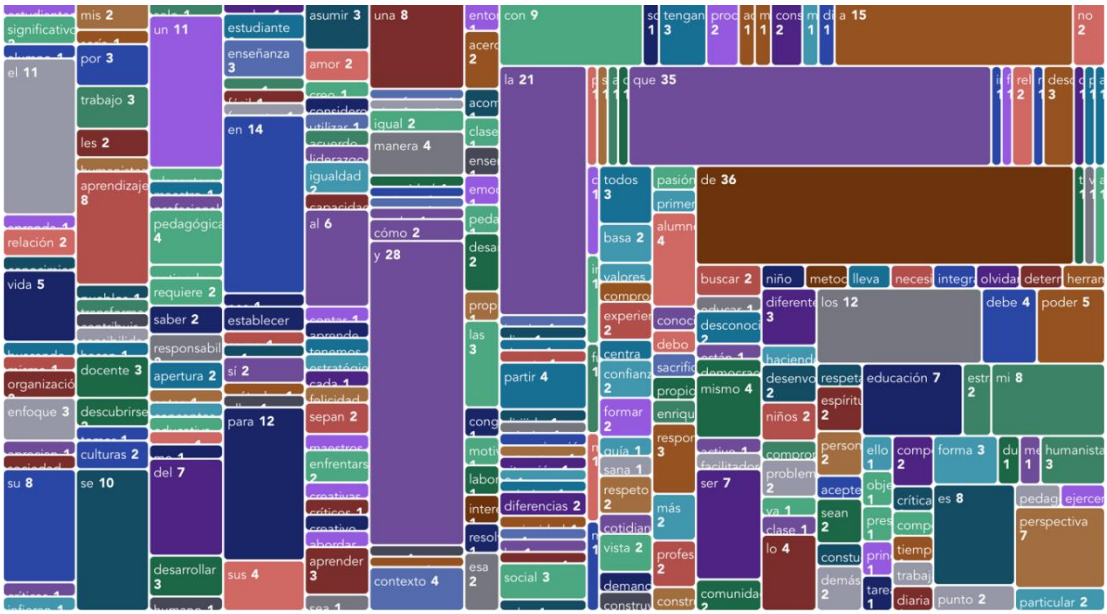
DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

Educativa y 5 pertenecientes a la Universidad 3 de febrero de Buenos Aires, Argentina), respecto a la concepción docente, con los cuestionamientos que se expresan en el siguiente párrafo.

El grupo de discusión se centró en dos interrogantes: 1. Desde tu perspectiva, ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza?, y 2. ¿Cuál es tu perspectiva pedagógica? Las descripciones se presentan a continuación en el siguiente orden: las primeras cuatro figuras (1 a la 4) representan las respuestas del cuestionamiento 1, y las segundas cuatro (5 a la 8) al interrogante 2. Mismos que fueron procesados por el Software Atlas ti. de (Kalpokas y Hecker, 2023).

Figura 1

La asociación de conceptos entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).



Fuente: Elaboración propia empleando el programa Atlas ti. (conceptos asociados).

En la figura número 1 se muestran los conceptos asociados a lo siguiente: es formar individuos capaces y responsables que puedan contribuir positivamente en la sociedad, a la vez que promover, orientar e intervenir para que el aprendizaje tenga lugar.

DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

Es transformar, formar personas capaces de pensar, cuestionar, crear y actuar con conciencia en su entorno. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de despertar el deseo de aprender, fortalecer habilidades para la vida.

Figura 2

La distribución de conceptos entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).

En la figura número 2 se muestran la distribución de conceptos asociados a lo siguiente: favorecer el desarrollo integral de las personas, ayudándoles a descubrir nuevos conocimientos y apoyándolos en dificultades en su proceso de aprendizaje, apoyándolos a ver y descubrir el mundo con una mente crítica, además de desarrollar el pensamiento crítico. Contribuir al logro de metas con base en una planificación del educando.

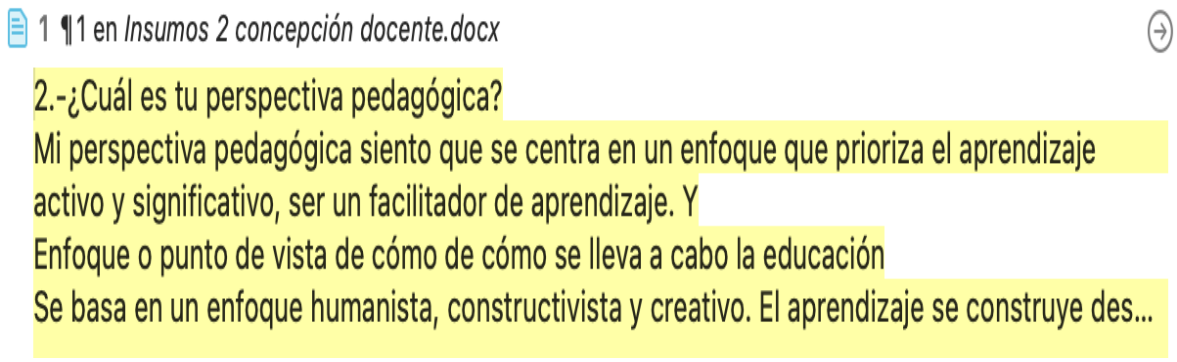
Formar ciudadanos felices, capaces de responder a los retos del mundo actual, de solucionar los problemas que aquejan a la humanidad y con perspectiva comunitaria.

DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

Por ello, la finalidad última de la enseñanza es formar personas capaces de pensar, aprender y actuar con responsabilidad.

Figura 3

El concepto central entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).



Fuente: Elaboración propia empleando el programa Atlas ti. (concepto central).

En la figura número 3 se muestran los conceptos centrales a lo siguiente: formar alumnos que sean críticos, reflexivos y analíticos para la vida. Transmitir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas en la comunidad escolar, así también buscar metodologías y estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza, independencia, que aprendan para la vida.

La enseñanza en la educación no se limita a la transmisión de información, sino que busca facilitar el desarrollo de la persona como un todo, para que pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

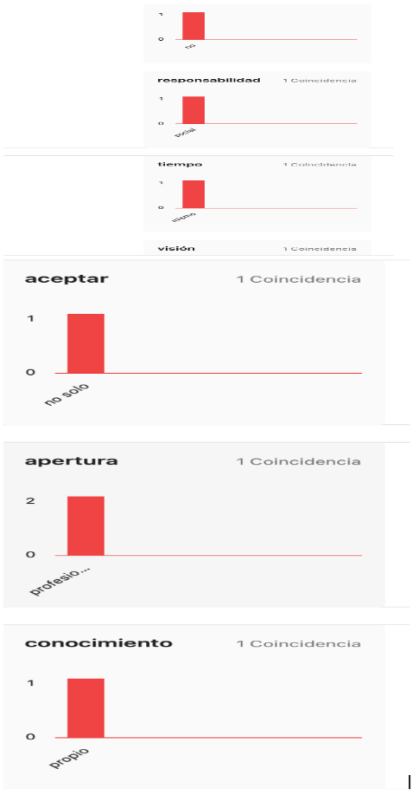
La enseñanza en la educación no se limita a la transmisión de información, sino que busca facilitar el desarrollo de la persona como un todo, para que pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Acción y resultado de compartir saberes, estrategias y normas o destrezas con otras personas.

formar ciudadanos críticos, analíticos, reflexivos y ayudándoles a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes.

Figura 4

La jerarquización de conceptos entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).



Fuente: Elaboración propia empleando el programa Atlas ti. (jerarquización conceptual).

En la figura número 4 se muestran la jerarquización de conceptos asociados a lo siguiente: En lo personal, sería formar ciudadanos libres que sean participativos, responsables y

DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

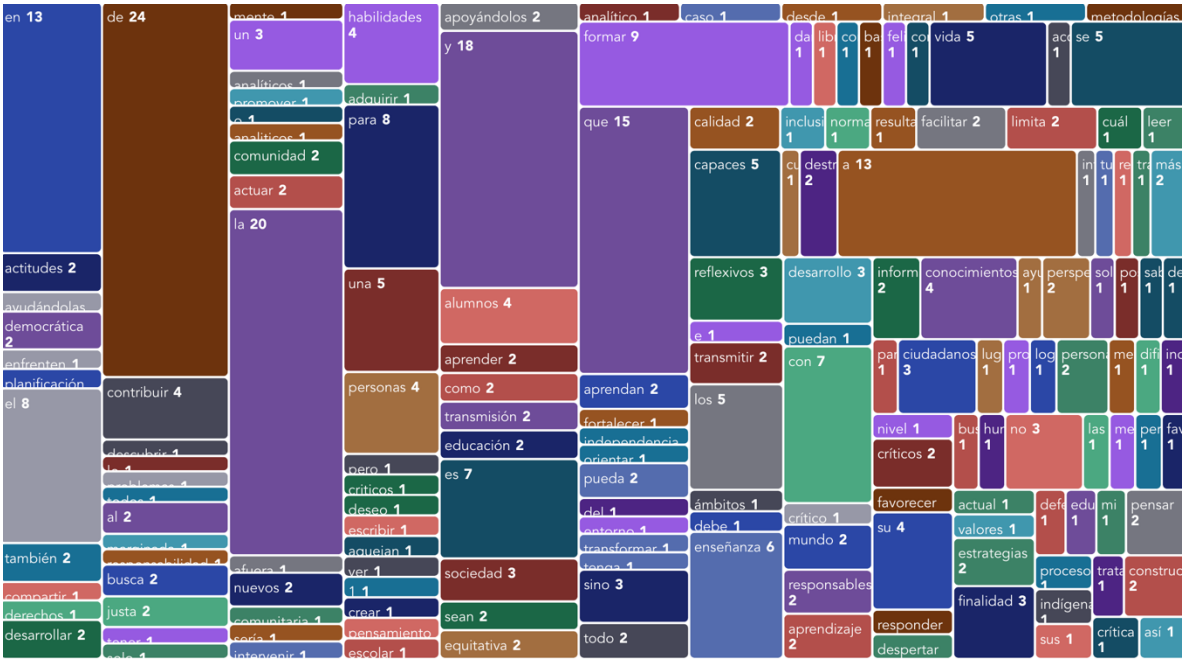
capaces de defender sus derechos en todos los ámbitos de su vida. Formar alumnos críticos, analíticos y reflexivos para mejorar su calidad de vida.

La finalidad es que se debe tener una enseñanza de calidad, inclusiva, pero también en mi caso, que trabajo en comunidad marginada, es que se interesa en que los alumnos aprendan. A leer y escribir. Es dar a conocer, para que enfrenten afuera. A formar alumnos con habilidades, actitudes y valores.

¿Cuál es tu perspectiva pedagógica?

Figura 5

La asociación de conceptos entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).



Fuente: Elaboración propia empleando el programa Atlas ti. (conceptos asociados).

En la figura número 5 se muestran los conceptos asociados a lo siguiente: mi perspectiva pedagógica siento que se centra en un enfoque que prioriza el aprendizaje activo y significativo, ser un facilitador de aprendizaje. Y el enfoque o punto de vista de cómo se lleva a cabo la educación. Se basa en un enfoque humanista, constructivista y creativo. El aprendizaje se

DOI: https://doi.org/10.71112/3h872468

construye desde la experiencia y la curiosidad del estudiante. El docente es un guía que inspira, motiva y forma personas críticas, creativas y comprometidas con su entorno.

Mi perspectiva se basa en una visión humanista, crítica y constructivista de la educación, que sean personas con dignidad y emociones, que sepan lo que están haciendo, que tengan esa sensibilidad de enseñar y aprender al mismo tiempo y que entiendan que sean críticos ante la sociedad, que no solo acepten lo que les dicen, que tengan esa capacidad de dudar y buscar una respuesta por ellos mismos y que sea constructivista, que construyan sus propios conocimientos a partir de su experiencia e integración social.

Figura 6

La distribución de conceptos entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).

Fuente: Elaboración propia empleando el programa Atlas ti. (Distribución de concepto).

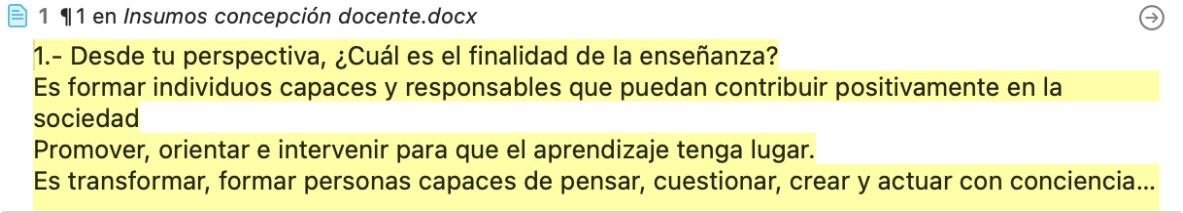
En la figura número 6 se muestran a la distribución de conceptos a lo siguiente: que el maestro debe transformar el pensamiento de un alumno. Ayudar al ser humano a ser mejor y contribuir a desarrollar sus capacidades.

Creo en la educación humanista como herramienta para la transformación, para la emancipación de los pueblos. Para mí, la educación debe partir de y para el que aprende; la enseñanza misma debe buscar la felicidad del individuo, pero con perspectiva de comunidad. Para ello se debe contar con profesionales que aprecian su labor, con amor por sus congéneres y pasión por lo que hacen. La educación requiere liderazgo, democracia y sacrificio.

Mi perspectiva pedagógica es acompañar a mis estudiantes en su aprendizaje, respetando sus tiempos y motivándome a construir su propio conocimiento. Que los alumnos desarrollen competencias para la vida.

Figura 7

El concepto central entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).



Fuente: Elaboración propia empleando el programa Atlas ti. (concepto central).

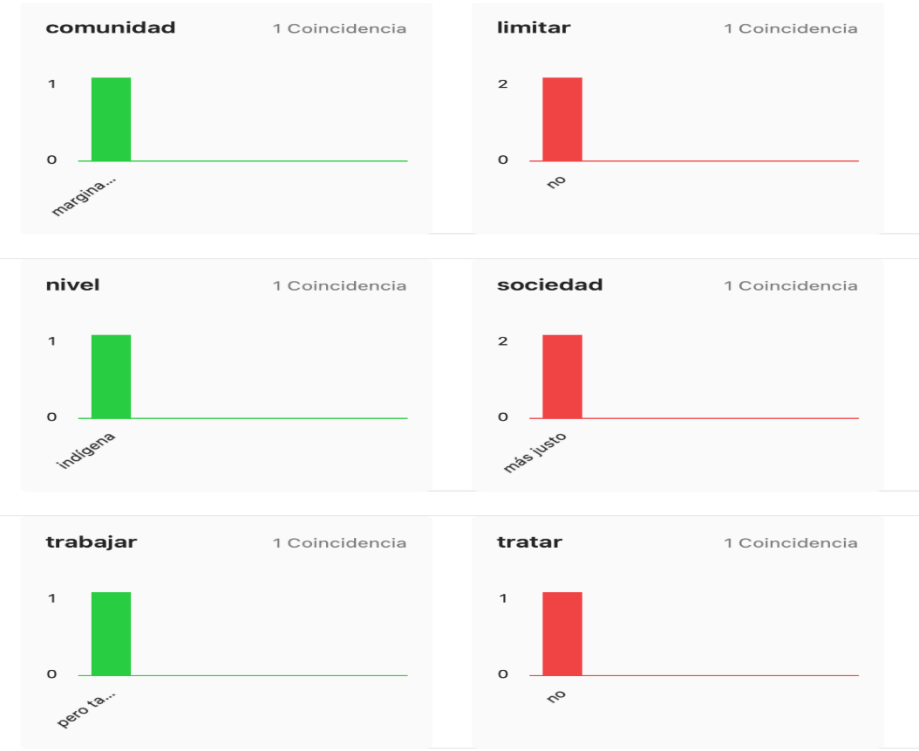
En la figura número 7 se muestra el concepto central a lo siguiente: la pedagogía educativa son todos los procesos que infieren en la educación, es decir, todos los procesos de enseñanza y aprendizaje y el determinado grupo social al que va dirigido. Desde mi punto de vista, considero que al ser docente debe asumir la responsabilidad que mi función docente me demanda, pues es una tarea que requiere de mucho compromiso, responsabilidad y amor al trabajo para poder ejercerla de una manera placentera y que, del mismo modo, los alumnos se involucren de una manera más activa en el aprendizaje.

Es un proceso de enseñanza y aprendizaje que se estructura buscando las mejores estrategias.

Mi perspectiva pedagógica es poder establecer relaciones de confianza, de igualdad y de respeto de las diferencias, asumir responsabilidades, descubrirse a sí mismo en su relación con los demás, acercarse a culturas diferentes, aprender a desenvolverse en un contexto desconocido, enfrentarse a una forma particular de organización del trabajo, de igual manera poder desarrollar un espíritu de apertura profesional.

Figura 8

La jerarquización de conceptos entre los entrevistados, procesamiento del software Atlas ti. Kalpokas y Hecker (2023).



Fuente: Elaboración propia empleando el programa Atlas ti. (jerarquización conceptual).

En la figura número 8 se muestran la jerarquización de conceptos asociados a lo siguiente: mi perspectiva pedagógica es poder establecer relaciones de confianza, de igualdad y de respeto de las diferencias, asumir responsabilidades, descubrirse a sí mismo en su relación

con los demás, acercarse a culturas diferentes, aprender a desenvolverse en un contexto desconocido, enfrentarse a una forma particular de organización del trabajo, de igual manera poder desarrollar un espíritu de apertura profesional.

Mirada sobre la educación que permite abordar conceptos y problemas.

Formar niños felices, trabajar con metodologías, enriquecer mis estrategias, fomentar los valores, partir desde el contexto del niño, tomar en cuenta la comunidad, partir de los intereses y necesidades del estudiante.

Lo principal sería educar para una vida sana con responsabilidad social y que sepan resolver problemas que se les presenten en su vida cotidiana.

Priorizar el aprendizaje significativo para que los alumnos desarrollen competencias para la vida.

Primeramente, tenemos que ser humanistas antes de ser maestros, saber planificar una clase de acuerdo al objetivo, no olvidando que todos los niños aprenden de diferentes maneras, saber utilizar los métodos adecuados para cada situación que se nos presenta en clases y el contexto.

Ser estratégico, para que aprenda más fácil. A formar alumnos que tengan competencia en la vida diaria.

DISCUSIÓN

La perspectiva de todos los participantes es completa y revolucionaria de la educación, enfocada en la formación de personas críticas, reflexivas, responsables y comprometidas con su ambiente. Se descarta una educación centrada exclusivamente en la impartición de saberes y se sugiere una pedagogía dinámica, humanista y constructivista. La función del profesor es la de un facilitador y orientador que motiva, respeta el tiempo del alumno, promueve la independencia, la creatividad, la inclusión y un aprendizaje relevante. Para ellos, el objetivo

principal de la educación es educar a ciudadanos capaces de aportar a una sociedad más equitativa, justa, democrática y solidaria, cultivando habilidades para la vida.

Desde la perspectiva de los entrevistados respecto a un método educativo fundamentado en el texto mismo, que manifiesta una visión humanista y constructivista, en la que el aprendizaje se edifica a partir de la experiencia y la interacción con el ambiente. No se impone el conocimiento, sino que se desvela. Al mismo tiempo, se destaca una educación para la vida, no únicamente académica, con habilidades emocionales, sociales y éticas.

En la función del profesor, se percibe como alguien que no es un simple transmisor de información, sino un catalizador del cambio, facilitador del aprendizaje, estimulante y líder moral. Simultáneamente, resalta el compromiso emocional y social del profesor, quien debe comportarse con amor, responsabilidad y respeto hacia la diversidad.

Frente a esto, el propósito de la educación desde la perspectiva de los entrevistados se manifiesta como un instrumento para la emancipación, la equidad social y el crecimiento humano. El objetivo trasciende el logro personal; se busca un cambio colectivo y comunitario. Por ende, de esto, se perciben conceptos acerca de la inclusión y el contexto, al reconocer la relevancia del entorno sociocultural, particularmente en comunidades desfavorecidas o nativas, ajustando la educación a sus auténticas necesidades. Se aprecian la variedad de conocimientos y la igualdad en la educación, promoviendo una educación de alta calidad para todos.

Se observan valores y actitudes que fomentan la formación de individuos con valores, actitudes críticas, analíticas y responsables, capacitados para solucionar problemas diarios y sociales. La perspectiva contempla la armonía y el bienestar del alumno como metas legítimas de la instrucción.

De lo anterior se desprende que la educación no puede restringirse a una simple impartición pasiva de saberes, tal como sugiere la crítica de Freire (2004) a la educación

bancaria, en la que el alumno se transforma en un contenedor vacío a ser llenado por el docente. En cambio, necesitamos progresar hacia un modelo educativo que aprecie la interacción, el diálogo y la constante reflexión. Esta visión se vincula con el concepto de la práctica reflexiva, que no solo conlleva valorar lo que sucede en el salón de clases, sino también interrogar y modificar constantemente las acciones, los propósitos y los métodos de enseñanza, tal como se manifiesta en las investigaciones de Perrenoud (2001) y Schön (1992).

Al enfocarnos en la reflexión activa durante el proceso de enseñanza, podemos convertir la práctica pedagógica en un lugar de interrogación y de construcción conjunta. Las pedagogías críticas, como las propuestas por McLaren y Kincheloe (2008), nos incitan a pensar más allá de las fronteras convencionales, a abrirnos a otras audiencias y a identificar la variedad de realidades y conocimientos situados.

La labor de los docentes y educadores consiste en identificar la diversidad de idiomas, culturas y puntos de vista, y adoptar una actitud ética y política de cuidado, tal como sugiere Sánchez (2019). En este contexto, la práctica reflexiva debe constituir el eje central de una educación estructurada, que aprecie el aprendizaje más allá del currículo oficial y promueva un ambiente de resistencia y cambio.

Además, es crucial desafiar las estructuras estrictas y jerárquicas de la educación tradicional, promoviendo la generación de entornos donde los alumnos no solo obtengan conocimientos, sino que desarrollen una conciencia crítica de su entorno, tal como lo sugiere Freire (1995). La enseñanza debe ser un instrumento para cambiar la realidad, y no solo para ajustarse a ella.

Finalmente, la reflexión también debería abarcar la propia acción educativa, tal como lo propone Isabel Solé (1992), quien subraya la relevancia de entender cómo los alumnos adquieren conocimientos, no solo con relación a los contenidos, sino también en relación a sus procesos mentales. Por ello y desde la visión de los autores y los entrevistados, se postula una

evaluación que debe interpretarse como un proceso educativo que promueva la reflexión y el desarrollo constante de los alumnos y los docentes, en un contexto de aprendizaje que se ajusta a las situaciones variables y a las demandas de cada persona.

En conclusión, una educación crítica e inclusiva debe fundamentarse en la reflexión constante, la receptividad a diferentes puntos de vista y la conciencia de que el acto de impartir conocimientos es también un acto de cambio social y político. Finalmente, la educación es un acto de libertad y de creación colectiva, que nos motiva a reflexionar con el cuerpo, el corazón y la mente.

En desdén de todo esto, lo esencial de la educación se centra en la razón de lo cultural, puesto que la educación es una de las principales vías que tienen las comunidades para transmitir sus valores y tradiciones de una generación a otra. Para algunas personas, la educación representa un medio útil para proteger la cultura de influencias externas, mientras que para otras persigue fomentar la tolerancia cultural. En cierto grado, la educación es la razón que provoca tantas pasiones. (Robinson (2016) y la que debemos seguir construyendo: espacios de dialogicidad (espacios en donde reconozcamos las diferencias y el respeto por la diversidad).

CONCLUSIONES

Se puede deducir que el ejercicio de triangulación entre la teoría y la percepción de los entrevistados se centra en observar a la educación como aquella que necesita ser modificada para convertirse en un proceso inclusivo, reflexivo, crítico y participativo. El propósito no es la la impartición de conocimientos, sino la formación completa de ciudadanos capaces de interrogar, modificar y mejorar su ambiente social y cultural.

Como se decía, la visión humanista y constructivista subraya la relevancia de una enseñanza que aprecia la experiencia, el entorno y la interacción entre los estudiantes y su

entorno, en vez de imponer un saber predefinido. Es necesario considerar a los profesores como facilitadores y guías, no simplemente como transmisores de información, fomentando un aprendizaje dinámico que promueva la autonomía, la creatividad, la inclusión y el fortalecimiento de competencias para la vida.

La educación debe superar lo meramente académico, educando a personas con capacidad emocional, social y ética para enfrentar los retos diarios y aportar a una sociedad más justa y democrática. Esto conlleva no solo una modificación en el método de enseñanza, sino también una transformación de la perspectiva respecto a los valores que deben orientar la educación: el respeto, la solidaridad, la diversidad y la equidad social.

Además, la reflexión continua es esencial tanto para los profesores como para los alumnos, generando un ambiente de interrogantes y mejora constante que facilite ajustar la educación a las demandas individuales y grupales. La crítica a los enfoques convencionales, como la educación bancaria de Freire (2004), y la relevancia de una práctica reflexiva son fundamentales para un modelo educativo que fomente la emancipación, la igualdad y la responsabilidad social.

Finalmente, la educación emerge como un medio para mantener y difundir valores culturales, pero también como un instrumento de transformación que debe promover la tolerancia, el respeto a las diferencias y la protección de la diversidad. En este contexto, la educación es una manifestación de libertad y un acto de construcción colectiva, que debe implicar tanto a los profesores como a los alumnos en un proceso incesante de aprendizaje y cambio social, sin duda es una traducción de la concepción del docente investigador de la UNTREF y el CRESUR de su tiempo.

Por consiguiente, para ampliar la percepción investigativa, es necesario postular una investigación correlacional adicionada a esta, a efecto de conocer y describir las coincidencias entre los docentes de posgrado de la UNTREF y el CRESUR respecto a su cosmovisión

filosófica, socio-política, realidad profesiográfica, que permitan elaborar una exegesis entre profesores de ambos países, al menos para alcanzar a revelar su formación y prospectivamente el discurso pedagógico que se construye en las aulas.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Marco Antonio Constantino Aguilar: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara haber utilizado la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Aronica, L., y Robinson, K. (2020). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Penguin Random.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 409–430.

Ballbé, B. (2019). *Las 21 claves de la creatividad*. Planeta.

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162–167.

Fadiman, J., y Frager, R. (2001). *Teorías de la personalidad*. Oxford University.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 16*(2), 1–27.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.

Fuster, G. D. E. (2019). *Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico* (pp. 12–18). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Kalpokas, N., y Hecker, J. (2023). *Guía definitiva de la investigación cualitativa - Parte 3*. ATLAS.ti Research Hub. Recuperado de https://atlasti.com/guides/qualitative-research-guide-part-3

Levin, E. (2021). *La rebeldía de la infancia: potencia, ficción y metamorfosis*. Noveduc.

Loaiza Z., Yasaldez, E., García, D. B., y López, G. C. M. (2023). *Realidad virtual inmersiva y aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Caldas.

Malaver, D. O. (2009). Concepción del docente desde sus creencias. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 2*(1), 85–91.

McLaren, P., y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablaremos, dónde estamos*. Graó.

Obradors, B. M. (2007). *Creatividad y generación de ideas. Estudio de la práctica creativa en cine y publicidad*. Universidad Autónoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*.

Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.

Sánchez, S. M. (2019). *Pedagogías querer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Towe, L. (2004). *¿Por qué ocurrió la creatividad?* FC Editorial.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/szwsym32

EL JUEGO COOPERATIVO, ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL CLIMA ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA

COOPERATIVE PLAY: A TEACHING STRATEGY TO STRENGTHEN THE SCHOOL CLIMATE: A THEORETICAL REVIEW

Edith Yojana González Rojas

Juan Javier Calle Diaz

Panamá

DOI: https://doi.org/10.71112/szwsym32

El juego cooperativo, estrategia pedagógica para fortalecer el clima escolar: una revisión teórica

Cooperative play: a teaching strategy to strengthen the school climate: a theoretical review

Edith Yojana González Rojas
edithyo1410@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-5934-8166
Universidad de Panamá
Panamá

Juan Javier Calle Diaz
jujacadi@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6856-9784
Universidad de Panamá
Panamá

RESUMEN

El presente artículo de revisión bibliográfica y sistemática busca examinar la influencia que puede ejercer el juego colaborativo, como táctica pedagógica, en la mejora del clima escolar; para ello utiliza una metodología cualitativa bajo un método de análisis denominado PRISMA que selecciona, elige, analiza y expone diversos artículos, asegurando la pertinencia y la contextualización entre los años 2016 al 2025. Parte de un análisis conceptual de términos como clima escolar y juego cooperativo; expone teorías e investigaciones, a modo de estado del arte, relacionadas con el tema. Los hallazgos evidencian que la implementación del juego cooperativo mejora las relaciones interpersonales y las habilidades socioemocionales, disminuyendo la violencia escolar, promoviendo la inclusión educativa y el progreso de los procesos de enseñanza aprendizaje. Para concluir se puede establecer que el juego cooperativo puede transformarse en una estrategia didáctica que promueve la formación integral del estudiante y su ambiente escolar.

Palabras clave: aprendizaje significativo; clima escolar; convivencia escolar; juego cooperativo; habilidades socioemocionales

DOI: https://doi.org/10.71112/szwsym32

ABSTRACT

This systematic bibliographic review seeks to examine the influence that collaborative play can have, as a pedagogical tactic, on improving school climate. To do so, it uses a qualitative methodology under an analysis method called PRISMA that selects, chooses, analyzes, and presents various articles, ensuring relevance and contextualization between the years 2016 and 2025. It begins with a conceptual analysis of terms such as school climate and cooperative play; it presents theories and research, serving as a state-of-the-art, related to the topic. The findings show that the implementation of cooperative play improves interpersonal relationships and socio-emotional skills, reducing school violence, promoting educational inclusion, and progressing the teaching-learning processes. In conclusion, it can be established that cooperative play can be transformed into a teaching strategy that promotes the comprehensive development of students and their school environment.

Keywords: meaningful learning; school climate; school coexistence; cooperative play; socio-emotional skills

Recibido: 25 de abril 2025 | Aceptado: 14 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

El concepto y significado de escuela, en los últimos tiempos, ha tenido varias transformaciones, pasando de concebirse como un espacio destinado para la trasmisión de conocimientos, a un contexto vital donde se forma integralmente, orientados por valores sociales y posturas en un mundo globalizado. Bajo esta idea el tema del ambiente o clima escolar ha venido adquiriendo una gran importancia en cuanto que este influye notoriamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, la convivencia escolar, y la salud mental de los estudiantes; idea que se refuerza en el planteamiento de Arón & Milicic (1999), al considerar que la escuela es el espacio donde, los niños y las niñas, aprenden a convivir, a respetar y a desarrollarse en sociedad. Es este énfasis social y relacional es el

que demanda de la educación responder a las necesidades de su entorno, mediante estrategias didácticas y pedagógicas que mejoren el clima escolar, creando ambientes seguros y estables.

Bajo este contexto, el juego cooperativo emerge como una estrategia pedagógica que busca responder a varios desafíos de la educación en un mundo globalizado y transversado por la modernidad, que estimula el apoyo y el trabajo en equipo; a diferencia de los juegos competitivos que se enfocan en solo ganar o superar al otro, de ahí que los juegos cooperativos estimulen la cooperación, el éxito compartido, la empatía, la inclusión educativa, fomentando la equidad entre pares. Omeñaca, & Ruiz (2012), al respecto manifiestan que el juego cooperativo es un recurso pedagógico que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, la colaboración entre pares, la comunicación asertiva y la responsabilidad compartida; adicional a ello el juego cooperativo se convierte para la pedagogía en una experiencia revolucionaria que transforma la vida integral del estudiante.

El principal objetivo de este artículo es el de examinar la efectividad del juego cooperativo en la mejora del clima escolar, a través de un análisis sistemático de literatura existente y pertinente al tema de investigación, que tenga en cuenta una clarificación conceptual de los términos que entran en juego en la investigación, y una presentación de las diferentes posturas teóricas e investigativas, a modo de estado del arte. Este proceso académico busca adicional a lo mencionado anteriormente, analizar como las diferencias estrategias lúdicas, de manera concreta, el juego cooperativo incide en las relaciones interpersonales, las habilidades socioemocionales, el comportamiento y los demás aspectos que promueven el aprendizaje significativo del estudiante. Este proceso de revisión bibliográfica y sistemática, direccionado a una selección rigurosa de artículos, una descripción y un análisis de estos, bajo unos criterios previamente establecidos de inclusión y exclusión.

El gran aporte e importancia de este artículo reside en el hecho de relacionar dos elementos cruciales en el contexto educativo actual, como lo son: el bienestar socioemocional de los estudiantes y el imperativo de tener en cuenta estrategias

pedagógicas inclusivas y dinámicas para promover la educación integral y significativa. En contextos donde se debe asegurar la educación, notoriamente marcados por la diferenciación social, la violencia en todas sus manifestaciones, la competencia desmedida, apuntarle a recuperar el sentido colaborativo y humano de la educación, se convierte en un gran desafío y es allí donde surge el juego cooperativo como un gran aliado. López Melero (2001), señala que la educación actual debe estar centrada no solo en trasmitir conocimientos, sino apuntar a la construcción ética de la sociedad donde se da el fenómeno educativo, en educar en y para una sana vivencia en comunidad. Para ello el Juego Cooperativo emerge como un camino y a la vez un proceso que apunta a eses desarrollo integral de la persona y la sociedad.

El artículo está dividido en siete subtítulos que abordan de manera secuencial la temática relacionada con el Juego y el clima escolar, con todo lo que este último concepto atañe: parte de una definición conceptual de los términos relevantes; pasa a exponer los fundamentos teóricos que respaldan el objetivo del articulo; aparece la diferenciación entre el juego cooperativo y el competitivo; la utilidad dada al juego con el objetivo de modificar la convivencia escolar; el su impacto en el clima escolar, en las relaciones y habilidades de los estudiantes; y por último, un estado del arte pertinente y contextualizado. Este artículo apunta a proporcionar una guía para el campo de la docencia, la investigación y la política educativa, de tal manera que se aúnen esfuerzos por construir una educación más humana, equitativa, colaborativa y significativa.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo la estrategia denominada Revisión Sistemática (RS); de acuerdo a lo que establece Grant & Booth (2009), el RS es un método que busca sintetizar las fuentes y a la vez la literatura con el objetivo de definir, evaluar, analizar e interpretar la las bases de datos existentes sobre un tema concreto, este proceso se llevó a cabo en varios momentos: en un primer lugar, se realizó una búsqueda detallada de artículos e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio; en un segundo momento

se analizaron minuciosamente los documentos recopilados que fueran pertinentes y actualizados con el objetivo de la investigación, en contextos similares, extrayendo de allí los principales hallazgos; para finalizar, se excluyeron los artículos que no tenían relación con el tema, descontextualizados y anacrónicos. Proceso que se puede comprobar en las tres (3) tablas que se exponen a continuación:

Tabla 1

Parámetros para incluir y excluir Documentos

Estudios incluidos	Parámetros de búsqueda	Parámetros de inclusión	Parámetros de exclusión
20	Año de la publicación (2016 - 2025)	**1**. Pertinencia en la temática e impacto en población de estudio	**1**. Falta de pertinencia con la temática.
		2. Año de la publicación (2015 - 2025), excepto teorías cruciales.	**2.** Fuentes no académicas.
		3. Investigaciones con metodologías establecidas y sistemáticas.	**3.** Fuentes anacrónicas.
		4. Artículos en revistas indexadas, tesis doctorales o libros con rigor científico.	**4.** Poblaciones distintas y Contextos no pertinentes.

Fuente: E. González (2025) Flujo de la búsqueda de artículos de la presente revisión.

Tabla 2

Base de datos utilizadas para encontrar artículos

Base de datos/Fuentes	Registros
Google Scholar	4
Scielo	2
Scopus	4
Redalyc	2
E- Libro	3
Dialnet	4
Unesco SITEAL	1
Total	20

Fuente: Elaboración Propia Autora

Tabla 3

Revisión de artículos por años de publicación

Año de la publicación	Nº de publicaciones
2025	2
2024	1
2023	4
2022	3
2021	2
2020	2
2019	1
2018	2
2017	2
2016	1
Total	**20**

Fuente: Elaboración Propia Autora

Teniendo en cuenta los parámetros para la búsqueda y posterior inclusión y exclusión de publicaciones pertinentes al objetivo de la investigación, cuyo tema es el impacto del juego cooperativo en el fortalecimiento del clima escolar durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se pudo diseñar la tabla No 4 que responde al año de publicación, a los autores, al título y a los hallazgos encontrados pertinentes y relevantes a la investigación, su contexto y su población, la cual aparece a continuación.

DOI: https://doi.org/10.71112/szwsym32

Tabla 4

Análisis sistemático sobre el uso del juego cooperativo en la mejora del clima escolar

Nº	Autores	Año	Título del estudio	Hallazgos principales	Base de datos/Fuentes
1	Cañizares, et al.	2025	Los juegos cooperativos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la convivencia escolar en Ocaña	Los juegos cooperativos fortalecieron el clima escolar, reduciendo conflictos y fomentando el respeto, la colaboración y el sentido de pertenencia en el aula.	Scielo
2	Peñafiel, et al	2025	El clima escolar: factor importante en el aprendizaje	Un clima escolar positivo favorece la motivación, el compromiso y el aprendizaje, el negativo afecta el interés estudiantil. La relación entre estudiantes es clave en este proceso.	Scopus
3	Barahona & Rosero	2024	Los juegos cooperativos para promover las relaciones interpersonales en estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pupiales.	El uso de juegos cooperativos mejoró las relaciones interpersonales, fortaleciendo la comunicación, la empatía y el respeto, redujo la agresión reactiva, aumentó la inclusión y fomentó la cooperación, creando un clima escolar armonioso.	Google Scholar
4	Moreno	2023	Clima escolar como factor de calidad educativa	Los resultados evidenciaron la importancia de medir el clima escolar para detectar debilidades en el sistema educativo y proponer estrategias de mejora.	Scopus
5	Vaca, J. A.	2023	Intervención educativa con juegos cooperativos en escuelas primarias de Ciudad Juárez	Los juegos cooperativos favorecen el trabajo colaborativo, e inciden directamente en la disminución de la ansiedad escolar y en la mejora de la autoestima de los estudiantes.	E- libro
6	Guerrero, et al.	2023	El trabajo cooperativo: Una estrategia lúdica para mejorar la convivencia escolar	El trabajo cooperativo mejoró el clima escolar, fortaleciendo el apoyo, la valoración personal y el disfrute en el aprendizaje, lo que resultó en mejores habilidades y rendimiento académico.	Dialnet
7	Soto	2023	La influencia del clima escolar en el aprendizaje: revisión sistemática	Un clima escolar positivo favorece la motivación, el compromiso y el desarrollo socio afectivo de los estudiantes, impactando en su aprendizaje. Un ambiente desfavorable reduce la participación, dificulta la gestión emocional y debilita el sentido de pertenencia.	Google Scholar
8	Fuentes & Pinto	2022	Conductas sociales, su promoción a través del juego cooperativo para mejorar la convivencia escolar	Los juegos cooperativos fomentan conductas sociales como la cooperación y el respeto, mejorando el clima escolar y reduciendo la agresión en niños de primaria.	Scopus
9	Pérez y Puentes	2022	Clima escolar: conceptualización y variables	El clima escolar influye en el aprendizaje y bienestar de la comunidad educativa.	Google Scholar

10	Quispe et al.	2022	Percepciones de docentes en formación sobre el juego cooperativo y el clima escolar	El juego cooperativo genera un ambiente de confianza, fortalece la comunicación asertiva y permite resolver conflictos desde el diálogo.	Dialnet
11	Oliveira & Costa.	2021	Juegos cooperativos como estrategia para reducir el acoso escolar	La introducción de juegos que exigen interdependencia positiva entre los participantes redujo en un 40% las conductas de intimidación y aumentó los reportes de apoyo entre pares.	Scielo
12	Ruíz	2021	El clima escolar como eje fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa	El autor devela como influye el clima escolar en la calidad educativa, al estar vinculado con la convivencia, la pedagogía para la paz y la gestión escolar.	Dialnet
13	Murillo & Tirado	2020	Juegos cooperativos en la convivencia escolar: análisis desde la interacción entre los actores educativos	Impacto positivo de la implementación de los juegos cooperativos en el clima escolar al mejorar las conductas asertivas y reducir las disfuncionalidades en las interacciones.	Scopus
14	López Jiménez	2020	El juego cooperativo en aulas multigrado: un estudio longitudinal en zonas rurales de México.	El uso de tic y dinámicas lúdicas como juegos cooperativos fomentó la interacción positiva, promovió un ambiente armonioso y el desarrollo de habilidades socioemocionales.	E- libro
15	Cerchiaro, et al.	2019	Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención	La implementación de un programa psicoeducativo basado en juegos cooperativos mejoró significativamente el razonamiento prosocial en los estudiantes.	Redalyc
16	López, et al.	2018	Clima escolar y desempeño docente: Un caso de éxito. aproximaciones a escuelas publica de la provincia de Carchi-Ecuador	En este estudio se concluyó que un clima escolar positivo motiva a los docentes y favorece la efectividad escolar, incluso en contextos limitados.	Unesco SITEAL
17	Gil	2018	Mejora de las relaciones interpersonales a través del juego cooperativo	Mejoró las relaciones entre alumnos, fomentando colaboración y compañerismo. Impulsó cambios en el colegio, con nuevas estrategias para fortalecer el clima escolar y prevenir conflictos.	Google Scholar
18	Cobaleda, et al.	2017	Juego cooperativo, conflicto y clima escolar	Reducción en conductas agresivas, y mejora en el respeto, la solidaridad y la cohesión grupal. La participación de docentes y familias consolidó un ambiente escolar más armonioso.	E- libro
19	Robles	2017	Juegos cooperativos para mejorar la convivencia escolar en estudiantes de instituciones educativas de inicial.	El estudio confirmó que la aplicación de juegos cooperativos mejora significativamente el clima escolar.	Dialnet
20	Omeñaca & Ruiz	2016	Juegos cooperativos: jugar para convivir	El uso de los juegos cooperativos promovió un clima escolar armonioso, reduciendo conductas violentas y fomentando relaciones sociales positivas para una paz duradera.	Redalyc

DOI: https://doi.org/10.71112/szwsym32

RESULTADOS

Gracias a los diferentes aspectos que emergieron a lo largo de este proceso de revisión sistemática sobre el uso del juego cooperativo como estrategia para fortalecer el clima escolar, se pudieron identificar ciertas categorías conceptuales. Éstas aportan significativamente al campo de la investigación y la pedagogía, en torno a estos dos temas: juego cooperativo y clima escolar, vistos desde el ámbito de la educación. Seguidamente se exponen estas categorías de acuerdo a las investigaciones presentadas:

Clarificación conceptual: clima escolar y juego cooperativo: el clima escolar surge de varios elementos que entran en juego no solo al interior el aula, sino factores externos que influyen en el ambiente que se vivencia en el proceso educativo, entre ellos se resalta el contexto, las relaciones interpersonales, las habilidades socioemocionales de cada uno de los estudiantes, los ritmos de aprendizaje, la disciplina, entre otros. De acuerdo a lo anterior Soto (2023), considera que el clima escolar es el reflejo de un sin número de elementos subjetivos de los estudiantes y objetivos propios de la realidad educativa de la escuela y del entorno en el cual se desarrolla, en el que se evidencias las normas, valores y constructos sociales, las relaciones intrafamiliares, la priorización de necesidades sociales y culturales, entre otras.

Diferentes investigaciones han interpretado el significado de clima escolar desde diferentes posturas y contexto; al respecto Loukas (2007), manifiesta que la relación que se dé al interior de la comunidad educativa influye significativamente en el clima escolar, específicamente en aspectos tales como el trato interpersonal, la toma de decisiones conjuntas, entre otros. Por otra parte Benbenishty & Astor (2005), relacionan el concepto clima escolar con las relaciones de cooperación que se da en la escuela entre estudiantes y docentes en pro de un bien común, y con la aceptación equitativa de las normas sociales y educativas que emergen en estos procesos y relaciones interpersonales.

Jares (1992) posibilita contextualizar un nuevo concepto que entra en escena y que permitirá comprender la intencionalidad de este artículo y es el de juego cooperativo, el cual, el mismo entiende como el juego cooperativo es aquel en el que se forman alianzas y se establece un vínculo de solidaridad entre los jugadores, en este caso estudiantes que comparten escenarios, objetivos y otros aspectos comunes, lo interesante de este tipo de juego es que no existen ganadores ni perdedores individuales, en cuanto que se unen esfuerzos para superar los desafíos y alcanzar las metas inicialmente planteadas al interior de los ambientes educativos. El juego cooperativo, es una actividad lúdica en la que los participantes trabajan juntos hacia un objetivo común, en lugar de competir entre sí, es un proceso de sinergia con miras a alcanzar un objetivo que los beneficiara a todos.

Los juegos competitivos se centran principalmente en el logro o la meta planeada y compartida y para dar consecución el proceso del juego se realiza de manera colaborativa entre los integrantes de los “equipos”, a diferencia de los juegos competitivos donde la principal intención es el triunfo individual, pensando y actuando siempre en pro del beneficio personal y superando a los demás. Al respecto Brown (1992), y Omeñaca & Ruiz (2012), expresan que el juego cooperativo además de los valores agregados que comúnmente se conocen, facilita la liberación de centrase egoístamente en una causa, disminuye los factores de competitividad, controla la agresión, promueve la inclusión y gestiona la participación de todos asignando roles en beneficio de un grupo.

La implementación de los juegos cooperativos en el aula, trae consigo una gran ventaja, su adaptabilidad, en cuanto que se convierten en herramientas flexibles que pueden ser acondicionadas a contextos culturales y niveles educativos diversos y particulares, con el objetivo de dar solución a desafíos y necesidades concretas en los procesos de aprendizaje y las relaciones de convivencia. En sintonía con lo anterior, Guitart (1990), afirma que este tipo de juegos asegura la diversión, a diferencia de los juegos competitivos; en cuanto que la finalidad de los primeros es buscar el aprendizaje a través de la diversión, favorece la

participación de todos los estudiantes, reciben responsabilidades a partir del rol asignado, donde todos tienen importancia y asegura la equidad en las relaciones interpersonales y que el aprendizaje adquirido sea significativo y colaborativo.

Teorías sobre el aprendizaje y su relación con el clima escolar: el querer comprender el impacto del clima escolar en el proceso de aprendizaje ha sido uno de los expectantes objetivos de estudio de diferentes autores desde diversas perspectivas. En un primer lugar, no precisamente en orden de importancia, se tienen la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1989), en ella el autor considera que el desarrollo integral del ser humano está condicionado por una gran diversidad de sistemas y procesos relacionados entre sí, que parten desde lo que él denomina microsistemas, como lo son la familia y la escuela, y van hasta los macrosistemas entendidos como la cultura, la sociedad, la política. De acuerdo con lo anterior, el clima escolar está integrado en los denominados microsistemas, el cual afecta de forma inmediata y directa el desarrollo del estudiante y por consiguiente su aprendizaje. La calidad y el significado que le den los individuos a las experiencias educativas radican en la relación de estos micro y macrosistemas entre sí, en función de un objetivo común.

Otra de las teorías que manifiesta sus argumentos sobre el clima escolar y su relación con el aprendizaje proviene de la psicología educativa, concibe todo lo que sucede dentro y alrededor del ambiente escolar como un cúmulo de diversas dimensiones y aspectos físicos, sociales-culturales y académicos que circundan la vida del estudiante. Desde esta perspectiva Soto (2023), sostiene que el clima escolar está conformado por un ambiente físico, tales como la infraestructura, los recursos, la ubicación del municipio, entre otros; unas relaciones interpersonales, relacionadas con lo que tiene que ver como la convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa; y las practicas pedagógicas, como estrategias didácticas y pedagógicas y su relación con el currículo. Todos los aspectos mencionados anteriormente ejercen un gran impacto en la motivación, el rendimiento académico, la convivencia y el

compromiso escolar de los estudiantes. Un clima escolar poco provechoso o desfavorable disminuye notablemente el rendimiento académico y las relaciones socioafectivas.

Por otro lado, la teoría denominada de la autodeterminación expuesta por Deci & Ryan (1985), considera que las necesidades psicológicas básicas del estudiante, tales como la autonomía y la relación son la base para lo que ellos conciben sobre el clima escolar; el ambiente escolar que busca satisfacer este tipo de necesidades básicas genere en los estudiantes actitudes que van desde la motivación, hasta su propio bienestar, lo que redunda en acciones y respuesta a los procesos de enseñanza, en cuanto se da un mayor compromiso, mejores relaciones en la convivencia escolar y mejores resultados académicos.

En la revisión de la literatura realizada por Díaz & Losada (2021), ponen de manifiesto una serie de modelos teóricos que entran a explicar y a entender la importancia del clima escolar, resalando su significando en relación y proyección con lo que se denomina cultura organizacional, con todo los elementos que la contienen, especialmente la relación existente entre los diferentes actores educativos, que son los mismos que coinciden con la comunidad educativa, incluyendo la comunidad exterior en el cual se desarrolla el proceso. Todos los factores que integran la cultura organizacional, influyen directamente en el clima escolar, en su convivencia, en la motivación y compromiso con la enseñanza y el aprendizaje y en la misma forma como se relacionan entre sí.

Las investigaciones realizadas, en diversos contextos, por Gómez (2020), evidencian que al momento de analizar el clima escolar, específicamente en la población estudiantil, los factores que más influyen en éste son las relaciones interpersonales, particularmente entre pares; las normas establecidas al interior del aula, la solución de conflictos escolares dadas en el proceso, el respeto a la autoridad del docente y la integración de la familia en los procesos educativos. Con relación a los docentes, el clima escolar tiene una notable mejora cuando se pone de manifiesto la autoridad del docente, cuando en la puesta en práctica de las diversas metodologías se evidencian logros académicos de los estudiantes y la percepción que ellos

mismos tienen sobre su ambiente laboral. Los hallazgos anteriormente mencionados resaltan la complejidad y la confluencia de varios aspectos y dimensiones en el clima escolar.

Principios del juego cooperativo: definiciones, fundamentos y diferencias: una de las características principales del juego cooperativo es que los participantes en vez de competir entre ellos, unen esfuerzos, se colaboran mutuamente con la intencionalidad de alcanzar un objetivo que beneficia a todos, y lo particular es que se hace a través de actividades lúdicas y recreativas. De acuerdo a la definición dada por Torres Villarroya (2008), los juegos cooperativos o colaborativos, buscan disminuir la agresividad propia de los juegos competitivos, y para ello fomenta la sensibilización, la comunicación y la solidaridad entre estudiantes o participantes. De lo anterior, se puede fortalecer la idea de promover la colaboración, la inclusión y el trabajo en equipo, en vez de la competencia y el individualismo.

El juego cooperativo, de acuerdo a lo establecido por Omeñaca & Ruiz (2012), tienen varios criterios para ser reconocido como tal, entre los principios que sobresalen, aparece la imperativa participación de todos y cada uno de los miembros del equipo, el cese del deseo competitivo, el que las decisiones se tomen de manera conjunta y consensuada y por último no olvidar que el proceso siempre resulta ser más interesante y didáctico que el mismo resultado. En el juego cooperativo no existen ganadores, ni perdedores, en él se promueve un clima de equidad y respeto al tenerse en cuenta las opiniones y tomar decisiones en conjunto; lo que lleva a el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes, tales como la empatía, el respeto, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

Quizás la principal diferencia existente entre el juego colaborativo y el juego competitivo es la intencionalidad y/o enfoque de cada uno de ellos. Al respecto, Orlick (1978), expresa que el enfoque del juego cooperativo radica en la colaboración y la consecución del logro compartido, mientras que el del competitivo se centra en la superación del otro y la obtención de un premio individual. La magna diferencia entre estos dos tipos de juegos se da en el desarrollo de valores y habilidades socioemocionales en profe de la sociedad.

De acuerdo a lo presentado por Sánchez (2008), el juego cooperativo se caracteriza y se diferencia del juego competitivo por su capacidad para adaptarse en diferentes contextos y desarrollarse de acuerdo a necesidades educativas especiales existentes en el ambiente escolar, de ahí su relación y vigencia con el tema de la inclusión en educación. Paso seguido manifiesta que los juegos cooperativos al ser utilizados como estrategias pedagógicas y didácticas fomentan la inclusión, la participación activa y el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes en el aula desde sus particularidades y su contexto. Esta maleabilidad permite hablar del currículo flexible al potencializar su uso por parte de los docentes en cada una de sus áreas promoviendo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, colaborativos y contextualizados.

Una de las fortalezas que trae consigo el juego cooperativo es que responde a los criterios pedagógicos de las teorías del aprendizaje social y constructivista, las cuales hacen énfasis en la necesidad de la interacción social en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con el contexto y todo lo que ello implica. Al respecto Vygotsky (1978), expresa que la interacción con los otros es un elemento fundamental para que se dé el aprendizaje, lo que redunda en concebir el juego colaborativo como un potenciómetro del desarrollo cognitivo y social de sus participantes.

El juego cooperativo como herramienta para transformar la convivencia escolar: Las normas establecidas, los valores aceptados socialmente y las prácticas educativas relacionadas con la inclusión, son la base fundamental de la convivencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa, proceso basado en la interacción dinámica y cotidiana. López Melero (2001), expresa que la convivencia escolar es un proceso de formación continua, nunca se agota y está basada principalmente en el respeto, la responsabilidad y la participación, esto lleva a replantear la idea de que la escuela se limite a la formación académica, debe ir más allá preparar para una convivencia sana y armónica y para ello el juego cooperativo es un aliado.

El juego cooperativo, permite fortalecer varios valores propios de las relaciones sociales, como lo son la solidaridad y la empatía; al respecto Ortega & Del Rey (2006), aseguran que los juegos cooperativos al fortalecer la cohesión social del grupo al cual se pertenece, aúna esfuerzos en la consecución de metas; a la vez disminuye los factores de exclusión y rechazo entre pares. Lo anterior evidencia que las actividades lúdicas y recreativas grupales generan ambientes positivos en favor de la sana convivencia.

Los juegos cooperativos desempeñan el rol de disminuir las tensiones, el estrés y la agresividad, orientando positivamente la energía de los estudiantes principalmente en aquello ambientes donde predominan las situaciones de conflicto y agresividad. De acuerdo a la idea anterior Salazar & Silva (2022), en una investigación realizada manifiestan que los juegos cooperativos generan paz, tranquilidad y serenidad en las relaciones sociales e interpersonales, al canalizar las energías en función de una meta común, de manera especial en entornos de conflictividad. Por tal motivo se podría establecer que el juego cooperativo no solo cumple una función recreativa, si no que forma en valores sociales, que promueven una sana convivencia.

La resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y el ejercicio de la responsabilidad en la realización de tareas grupales e individuales son competencias ciudadanas que se potencializan mediante el uso del juego cooperativo. Para Cobo & Rodríguez (2019), la implementación del juego cooperativo en el aula, el cual puede y debe ser trabajado a temprana edad estudiantil fortalece la convivencia democrática, basada en la igualdad, el diálogo y la corresponsabilidad; elementos fundamentales para fortalecer una cultura escolar de respeto, equidad y justicia social, pilares de una convivencia escolar inclusiva y permanente.

Influencia del clima escolar en las relaciones interpersonales y en la conducta del estudiante: un factor fundamental y determinante en el desarrollo de las conductas y del comportamiento del estudiante y las mismas relaciones interpersonales, resulta ser en clima

escolar, con todo lo que en él se concibe. Al respecto, Arón & Milicic (1999), manifiestan que el tipo y calidad del ambiente escolar puede incidir significativamente en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, en la manera como ellos mismos se relacionan con sus docentes, con los demás estudiantes y la forma como reaccionan ante los conflictos presentados en su contexto. Cuando el clima escolar es positivo, armonioso, por sí mismo termina generando actitudes tales como el respeto, la resolución pacífica de conflictos, la misma empatía, mientras que cuando el clima escolar es negativo, termina derivando en sujetos reactivos, agresivos y aislados.

Los patrones de conducta de los estudiantes que están encaminados a establecer comportamientos basados en la ayuda mutua, el las habilidades emocionales y en el reconocimiento del otro como un ser integral, son generados por la vivencia de un clima escolar positivo; así lo afirma Howard et al. (1987), quienes manifestaron que los ambientes escolares que inciden positivamente en los estudiantes, están marcados por el respeto, la confianza y la unidad como grupo, lo que genera en ellos pensamientos y actitudes para la participación, lo que genera un ambiente propicio para el aprendizaje significativo.

Al contrario de lo expresado anteriormente, en un ambiente escolar negativo o reactivo y hostil, por lo general, termina generando actitudes de agresividad, de estar a la defensiva frente a cualquier situación u opinión, lo que afecta el desarrollo socioemocional de los estudiantes y por consiguiente sus relaciones interpersonales. Al respecto Arón & Milicic (1999), consideran que en los diferentes ambientes escolares donde las relaciones de conflictividad son muy frecuentes, generan en los estudiantes sentimientos de ansiedad, desmotivación y estrés, lo que redunda en el deterioro de las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y en un bajo rendimiento académico.

Otra de los grandes aportes que trae consigo el clima escolar es su impacto en los temas relacionados con el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes, aspectos que tienen una gran injerencia en la configuración de habilidades socioemocionales y en las

relaciones interpersonales. Sobre el tema, Cabrera & Burgos (2019), afirman que la sensación de aceptación, valoración y pertenencia a un grupo determinado por parte de cada uno de los estudiantes, tiene un impacto directo en el comportamiento y en la forma como este se relaciona con los demás, no solo con sus pares.

El clima escolar desempeña un rol en los entornos escolares de regulador de las emociones de los estudiantes y por consiguiente de su comportamiento en relación con la idea que conciben de sí mismos y de los demás. Peñafiel et al. (2025) consideran que cuando se trabaja en torno a mejorar el clima escolar, en torno a valores que fortalecen as relaciones interpersonales, se termina fortaleciendo el ambiente grupal y creando condiciones que potencializan su aprendizaje y su convivencia; los colegios que trabajan constantemente en mejorar las condiciones que influyen en el clima escolar, generan espacios favorables de participación en beneficio de sí mismo y de sus pares.

Impacto del clima escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el ambiente emocional y relacional del aula configura las condiciones básicas para que el aprendizaje ocurra de forma significativa, fluida y motivadora, llevando al estudiante a adquirir la destreza de aplicarlos en cualquier momento de sus vidas. Hoy & Miskel (2005), manifiestan que el clima escolar efecto directo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los estudiantes y en su forma como se conciben como grupo; el clima escolar puede entenderse desde una reflexión pedagógica como la personalidad de cada institución educativa, en cuanto que este afecta directamente el logro de la misión y la visión, regula el comportamiento y la convivencia y genera efectos en el rendimiento académico.

Dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje es importante que las políticas escolares no se limiten a lo exclusivamente instruccional o cognitivo, sino que es importante que permeabilice los diferentes aspectos tales como: lo emocional, lo relacional y lo ético como componentes del proceso de formación integral del estudiante y de la comunidad. En la misma línea de lo que considera la OCDE (2015), la mejora del clima escolar fomenta la participación

de los estudiantes y las familias, incrementa el sentido de pertenencia y promueve una cultura de aprendizaje que trasciende el aula. Las escuelas con climas organizacionales saludables no solo reportan mejores resultados en las pruebas estandarizadas, sino que también logran reducir la deserción escolar y mejorar el comportamiento en el aula.

En entornos escolares que potencializan la escucha empática, donde se valora al estudiante, y donde se le ofrece una gran estabilidad emocional, se produce una mayor disposición al aprendizaje, dado que se reduce la amenaza de fracaso y se estimula la curiosidad intelectual, llevando con ello a que el estudiante se motive y se lance a la búsqueda y al aprendizaje sin miedo a errar, a fracasar o a la burla. Bajo este contexto, Pérez-Guevara & Puentes-Suárez (2022), sustentan que los factores que promueven el aprendizaje son fortalecidos por ambientes escolares positivos, lo que genera la disminución del estrés, la ansiedad académica, el miedo al fracaso, y mejoran su rendimiento escolar. La realidad expuesta anteriormente permite evidenciar que las estrategias pedagógicas y didácticas que mantienen la afectividad como un eje central resultan siendo más eficaces y ofrecen mejores resultados que los que se centran en castigar, penalizar o manejan determinados autoritarismos.

En la medida en que el clima le permite explorar, equivocarse, preguntar y construir saberes desde la misma relación que tienen con su entorno y con los demás miembros de la comunidad, el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en un agente activo de su aprendizaje. La anterior idea va en sintonía con lo planteado por Lahoz (2021), en la medida que se garantiza en los entornos escolares: el respeto mutuo, y la equidad, se promueve con ello la participación de los mismos estudiantes y el aprendizaje que termina siendo colaborativo y significativo; es así como además de lo mencionado anteriormente se genera mayor autonomía y autorregulación por parte de los estudiantes.

En las instituciones educativas donde se dan situaciones que crean un clima escolar negativo, se genera con ello procesos de exclusión. López (2019), manifiesta que cuando el

clima escolar se deteriora se genera una serie de factores que termina obstaculizando la creatividad pedagógica, la participación y el trabajo escolar, se dificulta la evaluación formativa y generan ambientes reactivos donde se le coloca límites al pensamiento crítico, a la participación lo que en últimas afecta el desarrollo integral del estudiante. En contextos escolares adversos, el proceso enseñanza-aprendizaje se ve obstaculizado por factores como la inseguridad emocional, el miedo al error, la escasa motivación, la tensión constante entre los actores escolares, se limita la participación y no existe un crecimiento grupal ni social del colectivo.

DISCUSIÓN

El análisis de la revisión sistemática realizada evidencia varios aspectos sobre los cuales gira la reflexión realizada sobre que el juego cooperativo además de ser una metodología o estrategia pedagógica y didáctica basada en la lúdica y la recreación, tienen un gran impacto y una significativa influencia en el clima escolar y este a su vez en el rendimiento académico, la salud emocional y una sana convivencia de los estudiantes. A continuación se resaltan algunas ideas fundamentales a resaltar:

Clima escolar como factor estructural del aprendizaje: por clima escolar Hoy & Miskel (2005) entienden todo un conjunto de concepciones, practicas, relaciones, normas, valores, estrategias que conforman el entorno educativo y por consiguiente hacen e influyen en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Partiendo de esta corta definición de acuerdo a todo lo trasegado de este ensayo, Soto (2023) define el clima escolar como la personalidad de la escuela, lo que lo caracteriza, lo que condiciona todos los demás aspectos de la vida institucional, tales como las actitudes, las motivaciones, los comportamientos… de los miembros de las diferentes instancias.

El clima escolar es la personalidad que influye directamente en los diferentes procesos de la vida institucional, principalmente en el de enseñanza-aprendizaje, así como el de la

convivencia escolar, incluyendo las relaciones interpersonales, y el bienestar socioemocional de cada uno de los estudiantes. Desde este punto de vista, y unido a lo que establece Barahona & Rosero (2024), la utilización que se haga del juego cooperativo evidencia que un clima escolar positivo influye directamente en el rendimiento académico y la sana convivencia de los estudiantes, favoreciendo la motivación, el compromiso académico y la regulación emocional que el estudiante ejerza sobre sí mismo, cosa contraria, un clima reactivo incrementa la ansiedad, la exclusión y las conductas agresivas.

El clima escolar, actúa en las instituciones educativas como un regulador del aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de tal manera que el mismo puede retraer, minimizar o potencializar el desarrollo integral de los estudiantes, específicamente en lo que tiene que ver con la convivencia y el rendimiento académico como elementos claves de la vida escolar. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, Moreno (2023), evidenció, gracias a las investigaciones de campo realizadas, que los ambientes o contextos escolares que promueven la cooperación resultan ser seguros para los mismos estudiantes, lo cual se fortalece una mayor participación de ellos en las actividades institucionales, genera un significativo aumento de la empatía y la motivación, lo que los lleva a obtener mejores y mayores resultados académicos y un aprendizaje significativo.

El juego cooperativo surge como una estrategia pedagógica y planificada, en cuanto que promueve las relaciones interpersonales, de los estudiantes, fundamentadas en el respeto al otro, la inclusión en la educación y la corresponsabilidad en el desarrollo de las diversas actividades. Al respecto Cañizares et al. (2025), establecen que trabajar en el fortalecimiento y mejoramiento del clima escolar debe convertirse en un objetivo fundamental para la educación; puesto que el impacto es altamente positivo el que este trae en la convivencia escolar, en las habilidades socioemocionales de la comunidad educativa y en el rendimiento académico. La revisión sistemática data que intervenir y transformar el clima escolar demanda la planificación

e implementación de acciones pedagógicas planificadas y sostenidas, no de soluciones que surgen fruto de la improvisación.

El juego cooperativo, estrategia pedagógica para mejorar la convivencia: el análisis bibliográfico y sistemático realizado permite establecer que el juego cooperativo es una herramienta didáctica que transforma significativamente los entornos social y educativo de los. Tal como lo expresan Barahona & Rosero (2024), con respecto a los juegos cooperativos, cuando manifiesta que ellos fortalecen e impactan positivamente en el clima escolar , de tal forma que reducen la presencia de conflictos y crean estrategias para solucionarlos, fomentan el respeto en sus relaciones, fortalecen el sentido de pertenencia institucional y la colaboración, principalmente entre pares. Cuando se habla de juego cooperativo se hace referencia al conjunto de actividades lúdicas y recreativas, debidamente planificadas, con el objetivo de promover interacciones y relaciones personales positivas, genera estrategias de corresponsabilidad en la ejecución de las tareas, y la potencialización de valores sociales, tales como la solidaridad, el respeto y la colaboración y el aprendizaje colaborativo.

Los resultados obtenidos frutos de la revisión evidencian la importancia de la reconfiguración del currículo, a partir de la implementación de actividades basadas en la cooperación, la lúdica y la recreación. Cañizares et al. (2025), con base en sus investigaciones, establece que cuando se eligen los juegos cooperativos como estrategias pedagógicas y se integran al currículo institucional, genera una gran variedad de valores agregados que van desde la prevención y la resolución de conflictos o problemas de convivencia hasta generar procesos de aprendizaje significativos y perdurables.

Las habilidades socioemocionales en la prevención de la violencia escolar: el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes, termina siendo una de los resultados más comunes a lo largo de la revisión sistemática; atributos como la empatía, la resolución de conflictos, la sana convivencia, la comunicación asertiva, terminan siendo resultados positivos de todo un proceso

de implementación del juego colaborativo que impacta en el clima escolar (Moreno, 2023). En varios de los artículos de investigación referenciados en la revisión sistemática, Lahoz (2021), destaca que el uso del juego cooperativo, como estrategia didáctica, optimiza las relaciones interpersonales y las actitudes emocionales de los estudiantes, entre las que sobresalen la comunicación asertiva, la empatía y el respeto en la vivencia diaria.

Dentro de los hallazgos encontrados emerge el juego cooperativo no solo como recurso didáctico para hacer amenas las clases, sino, y de manera especial, como una estrategia de prevención de la violencia y generador de soluciones a conflictos en los entornos escolares. En la misma línea, Oliveira & Costa (2021), en su investigación, demuestra que la reducción considerable de la intimidación, de la agresividad, y del miedo, así como la generación de actitudes de apoyo y respeto mutuo entre los estudiantes son fruto de la implementación del juego cooperativo en los entornos escolares; lo que lleva a un mejoramiento del clima escolar.

Se evidenció además, que el juego cooperativo genera opiniones y prácticas que redundan en fortalecer la participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades programadas, al igual que la responsabilidad compartida al momento de desarrollar las tareas previamente establecidas. En la revisión realizada por Villaseñor & Muñoz (2024), se hace mención de una relación directa de proporcionalidad, es decir que a medida que se implementan en el aula estrategias metodológicas relacionadas con el juego cooperativo, aumenta la participación de los estudiantes, se mejoran las relaciones personales, se disminuye la violencia escolar y se potencializa la empatía en temas de convivencia y rendimiento académico.

Inclusión y cohesión grupal: la inclusión termina siendo otro de los aspectos que se beneficia fruto de la implementación del juego cooperativo como estrategia pedagógica y que permite mejorar el clima escolar de los estudiantes, entendida como la posibilidad de integrar las diferentes necesidades educativas especiales y contextos particulares en el proceso educativo, que tiene una gran injerencia en el ambiente escolar. En el artículo presentado por

López (2020), emerge la idea de que el uso del juego cooperativo, redunda en el desarrollo de valores agregados al proceso de enseñanza aprendizaje, valores que van desde la integración de todos los estudiantes, a partir de sus particularidades, sin tener en cuenta las diferencias culturales, físicas o cognitivas, y la mejora de la convivencia escolar, circunstancias que actuaban como limitantes en los ambientes escolares.

D'Angelo & Fernández (2016), plantea otro beneficio al incluir el juego cooperativo dentro del contexto de educación inclusiva, y es el que promueve la formación en competencias ciudadanas, fortaleciendo valores importantes en la convivencia escolar, tales como: el respeto por la norma, la participación de todos en la toma de decisiones y el uso responsable y consecuente de la libertad. Manifestaron que esta implementación lleva a generar la flexibilización del currículo, al integrar los contenidos, unidos al desarrollo de valores sociales, lo que lleva a mejorar el clima escolar.

CONCLUSIONES

El análisis realizado a partir de la revisión sistemática de la literatura presentada pertinente al tema permite concluir que la implementación del juego cooperativo como estrategia pedagógica en el aula, resulta ser efectiva, como medio para fortalecer positivamente el clima escolar; teniendo en cuenta que el ambiente escolar es un elemento fundamental en el proceso educativo, principalmente en los componentes de convivencia escolar y rendimiento académico. Esta idea se fortalece en la opinión de Benbenishty & Astor (2005), cuando afirman que la calidad del clima escolar incide significativamente en la convivencia de los estudiantes, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y en su rendimiento académico.

Las experiencias pedagógicas basadas en la lúdica y la recreación, desde una tendencia cooperativa, deben ser entendidas como espacios destinados a la formación integral, en cuanto que no solo tienen un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes sino

también en las relaciones interpersonales y por consiguiente en la convivencia escolar. Así lo afirma Johnson (2003), al manifestar que el énfasis colaborativo como metodología en los procesos de enseñanza incrementa la empatía, la motivación, la convivencia escolar y reduce la competitividad y el individualismo en la educación.

Uno de los resultados que trajo consigo la revisión es la urgente necesidad de diseñar e implementar planes institucionales de aula, área, trasversales y de convivencia escolar de donde se planee el juego cooperativo como una estrategia pedagógica que transversaliza los procesos de enseñanza y actúe como mediador y motivador de las relaciones interpersonales y los diferentes tipos de habilidades (Ortega Ruiz & Del Rey, 2006). Problemáticas, tales como el acoso escolar, la violencia o agresión escolar, la exclusión social y otros tantos problemas de convivencia pueden llegar a ser superados por la implementación del juego cooperativo. No es suficiente con introducir el juego como una metodología de trabajo en el aula, para lograr los objetivos que se pueden extraer de la puesta en marcha de esta estrategia es indispensable la formación docente con respecto a este tema, lo cual requiere una planificación minuciosa, y unos objetivos y didácticas claras.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Edith Yojana González Rojas: conceptualización, investigación, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Juan Javier Calle Díaz: análisis formal, supervisión, validación, revisión de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte del manuscrito.

Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). Características que describen un clima social escolar positivo y negativo. *Cuadernos de Educación*, (20), 15–26.

Arón, A., & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 2(9), 117–123.

Barahona, L., & Rosero, M. (2024). *Juegos cooperativos y habilidades socioemocionales en contextos escolares*. Bogotá: Editorial Universitaria Nacional.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *La violencia escolar en contexto: Cultura, barrio, familia, escuela y género* (1.ª ed.). Oxford: University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Harvard: University Press.

Brown, A. L. (1992). Experimentos de diseño: Desafíos teóricos y metodológicos en la creación de intervenciones complejas en entornos de aula. *Revista de las Ciencias del Aprendizaje*, 2(2), 141–178.

Cabrera, A., & Burgos, M. (2019). *Autoconcepto y autoestima en el contexto escolar*. Ciudad de México: Editorial Académica Mexicana.

Cañizares, P., Gómez, L., & Rodríguez, F. (2025). *Fortalecimiento del clima escolar a través del juego cooperativo*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Cobo, C., & Rodríguez, F. (2019). *Educación expandida: La participación de las familias en la escuela*. Barcelona: Octaedro.

D'Angelo, M., & Fernández, R. (2016). *Competencias ciudadanas desde la lúdica cooperativa*. Buenos Aires: Ediciones Educativas del Sur.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *La motivación intrínseca y la autodeterminación en el comportamiento humano*. Londres: Plenum Press.

Díaz Zuleta, M. Y., & Losada Puentes, I. C. (2021). *Modelos teóricos y explicativos de clima escolar: Una revisión de literatura*. Medellín: Universidad Surcolombiana.

Gómez Galvis, J. F. (2020). Modelos mentales sobre el clima escolar: Estudio con docentes y estudiantes de básica primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 1–19. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13204

González Rojas, C. (2025). *Evaluación del impacto del juego cooperativo en el clima escolar*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). Una tipología de revisiones: Un análisis de 14 tipos de revisiones y metodologías asociadas. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.

Guitart, R. M. (1990). *101 juegos: Juegos no competitivos*. Barcelona: Editorial Graó.

Howard, J. A., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. (1987). Social climate and student development. En N. Milicic (Ed.), *Clima social escolar: Una mirada desde la psicología educativa* (pp. 23–35). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Administración educativa: Teoría, investigación y práctica* (7.ª ed.). Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

Jares, X. (1992). *El placer de jugar juntos: Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: Editorial CCS.

Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 934–945.

Lahoz, M. (2021). *El respeto mutuo y la equidad en las aulas: Claves para la participación estudiantil*. Madrid: Editorial Graó.

López Jiménez, A. (2020). *Dinámicas cooperativas en aulas multigrado: Un estudio de caso*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

López Melero, M. (2001). *La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos*. Málaga: Universidad de Málaga.

López, R. (2019). *El deterioro del clima institucional y su impacto en la creatividad pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Loukas, A. (2007). ¿Qué es el clima escolar? *Leadership Compass*, 5(1), 1–3.

Moreno, C. (2023). *Reconfiguración curricular desde la cooperación y la lúdica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Oliveira, P., & Costa, R. (2021). *Juegos cooperativos y prevención de la intimidación escolar*. Lisboa: Editorial Escolar Portuguesa.

Omeñaca, R., & Ruiz, J. (2012). *Juegos cooperativos y educación física* (3.ª ed.). Bogotá: Editorial Reverte Colombiana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Panorama de la educación 2015: Indicadores de la OCDE*. París: OCDE Publishing.

Orlick, T. (1978). *Juegos y deportes cooperativos: Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.

Ortega Ruiz, R., & Del Rey, R. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Narcea.

Peñafiel, L., Gómez, A., & Rodríguez, M. (2025). *Clima escolar y resolución de conflictos: Un enfoque cooperativo*. Quito: Ediciones Universidad Andina.

Pérez-Guevara, L., & Puentes-Suárez, J. (2022). *Ambientes escolares positivos y su impacto en el aprendizaje*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Salazar Hernández, D. E., & Silva, M. d. (2022). *Juego y aprendizaje cooperativo: Acciones de paz*. Medellín: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Sánchez, M. (2008). El juego cooperativo como estrategia para mejorar la convivencia escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 45–52.

Soto, G. M. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145.

Soto, L., & Parra, J. (2020). *Cohesión grupal y juegos cooperativos: Un estudio longitudinal*. Cali: Editorial Universidad del Valle.

Torres Villarroya, E. (2008). Juego cooperativo en la educación. *Revista Digital CSIF*, 1–4.

Villaseñor, N., & Muñoz, C. (2024). *Ambientes cooperativos y rendimiento académico: Un análisis comparativo*. Santiago de Chile: Ediciones Educativas del Sur.

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge: Harvard University Press.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/pk1pg565

AUTORÍA MEDIATA POR CONTROL DE LA VOLUNTAD EN APARATOS ORGANIZADOS DE PODER Y SU APLICACIÓN EN EL DERECHO PENAL PERUANO

INDIRECT AUTHORSHIP THROUGH CONTROL OF THE WILL IN ORGANIZED POWER APPARATUSES IN PERUVIAN CRIMINAL LAW

Sandra Edith Clavo Barreda

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/pk1pg565

Autoría mediata por control de la voluntad en aparatos organizados de poder y su aplicación en el derecho penal peruano

Indirect authorship through control of the will in organized power apparatuses in peruvian criminal law

Sandra Edith Clavo Barreda

sclavob@pj.gob.pe

https://orcid.org/0009-0007-0779-5781

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Perú

RESUMEN

El trabajo versa sobre la autoría mediata por dominio de la voluntad en aparatos organizados de poder y su aplicación en el derecho penal peruano que viene vulnerando el principio de legalidad, a través de personas que responden como ejecutores del hecho y para ello crea el injusti de organización por el cual responda mediatamente el sujeto que está detrás, y con ello el razonamiento del factor denominado organización estructural y el uso de criterios de imputación de responsabilidad penal.

Palabras clave: derecho penal; legalidad; autoría mediata; principio de legalidad; presunción de inocencia

ABSTRACT

The paper deals with indirect perpetration through control over the will of others within organized structures of power and its application in Peruvian criminal law, which has been infringing upon the principle of legality. This occurs through individuals who are held responsible

DOI: https://doi.org/10.71112/pk1pg565

as direct perpetrators of the act, and to that end, the concept of organizational wrongdoing is created, allowing for the indirect attribution of responsibility to the person behind the act. This involves the reasoning based on the so-called structural organization factor and the use of criteria for assigning criminal liability.

Keywords: criminal law; legality; indirect authorship; principle of legality; presumption of innocence

Recibido: 23 de abril 2025 | Aceptado: 16 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

El criterio de imputación surgió y se desarrolló en la Segunda Guerra Mundial y se aplicó en los Juicios de Nuremberg y de Tokio. Según los analistas de estos procesos “En estos juicios quedo claro la idea de que los comandantes no solo tenían el deber de respetar las leyes de la guerra, sino que, además, tenían la obligación de hacerlas respetar por sus subordinados”. El Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia también utilizó tal teoría para condenar a los mandos militares del ejército de la República de Serbia, Bosnia y Herzegovina que no impidieron que sus tropas subordinadas perpetraran crímenes contra la humanidad.

Claus Roxin (2000) impulsó esta idea con su libro sobre la Autoría y el Control del Acto en el Derecho Penal. Esto causó que se aplicaran castigos en muchos sitios globales y en Perú. Sucedió en el juicio al ex jefe del Perú, Fujimori, y a Abimael Guzmán Reynoso. Estos son casos raros en Perú tras una guerra interna.

La tesis de Roxin de la autoría mediata por control de organizaciones de poder, es decir una forma de dominio de la voluntad usando una maquinaria de poder viene desde 1963 quien analizando a Eichman plantea al establecer una tercera forma de autoría mediata que se agregaría a las ya existentes de autoría mediata por coacción y por error a fin de encontrar la

responsabilidad en quienes tienen una organización y manejan los hechos delictivos a través de personas conscientes, a través de personas que responden como ejecutores del hecho y para ello crea el injusti de organización por el cual responda mediatamente el sujeto que está detrás por lo hecho por el sujeto de adelante es decir dos autores con responsabilidad sobre un mismo hecho intermediada una organización de poder entendiendo esta como una organización estatal, como ya lo señalamos lo aplica al caso Eichman en la Alemania nazi llegando a la conclusión que Eichman actuó dentro de una maquinaria organizada de poder estatal siendo un sujeto intermedio no teniendo responsabilidad de Hitler y otros, también es responsable, sin embargo los que sentenciaron a Eichman no acogieron esta teoría sino que se basaron en la tesis de la coautoría. Eichman no había actuado por su propia voluntad, sino cumpliendo órdenes, argumento que también fue rechazado.

Otro ejemplo que da Roxin (2000) es el “caso Staschynsky”, caso de un miembro del servicio secreto que ordenó a matar a dos ex políticos de la República Federal Alemana, en ese caso se le sentencia como cómplice del servicio secreto no determinado que serían los autores mediatos y Staschynsky debió haber sido sentenciado como autor directo, en ambos casos los que según la teoría de Roxin (2000) responden como autores mediatos son las “autoridades competentes” del aparato estatal respectivo, las que tienen que responder por el manejo de la organización. El eminente jurista Roxin (2000) completo su teoría en 1999 pero en ningún momento plantea que sea aplicable a una organización no estatal, más aún afirmo que en última instancia solo desde el Estado se puede tener dominio del hecho en crímenes masivos de organización y se configuran las cuatro características establecidas: organización jerárquica, fungibilidad, control del hombre de atrás y al margen de la legalidad.

Villavicencio (2006) señala que el autor mediato es el sujeto que se sirve de un intermediario, pero solo él tiene el dominio del hecho. El artículo 23° el Código Penal busca describir a la autoría mediata cuando usa la expresión “por medio de otro”. El Anteproyecto de

la Parte General del Código Penal del 2004 también utiliza la misma frase. El concepto de autor mediato surge como consecuencia de la accesoriedad extrema, que exigía en el autor mediato.

Muñoz Conde señala que, en la autoría mediata, el dominio del hecho se fundamenta en el dominio de la voluntad del que actúa por parte del autor mediato, lo que supone normalmente la ausencia de acción en el instrumento humano del que sirve. En estos casos no se puede hablar de participación, porque la persona, instrumento de la que se sirve el autor mediato, ni siquiera actúa típicamente (Muñoz, 2004, p. 65).

DESARROLLO

Artículo 23° del código penal autoría mediata y control de organizaciones de poder

Es recién con ocasión de estos procesos por el denominado delito de terrorismo que se ha traído la teoría del jurista Roxin (2000).

La doctrina no está recogida en el artículo 23° del Código Penal de 1991 porque es una teoría del delito objetiva, material y el derecho penal peruano, toda su construcción dogmática, doctrinaria e incluso de jurisprudencia está orientada al aspecto subjetivo, ese es el centro del derecho penal peruano y ello está recogido en el artículo 12° del Código Penal que establece que no basta la sola afectación o puesta en peligro de determinados bienes jurídicos que el derecho penal protege, sino que el principio según el cual no hay pena sin dolo o culpa exige que el actor haya actuado con voluntad de afectarlos; además el articulo VII del Título Preliminar dice: "*La pena requiere de la responsabilidad penal de autor. Queda proscrita toda forma de responsabilidad objetiva*". ¿Qué significa esto? ¿Qué responsabilidad no puede fundarse en el puro resultado en ver solo hechos, sino que principalmente debe tenerse en cuenta la conducta y si esta es dolosa o culposa conforma lo determina el artículo 12°?

El dolo implica conocimiento y voluntad y de ambos lo principal es el conocimiento, la voluntad implica querer el hecho y el conocimiento implica saber cómo se va a realizar, como se va a desenvolver porque solo así se puede tener el dominio del hecho, de ese hecho. Por ejemplo, de un aniquilamiento selectivo a qué hora sale la probable víctima, que recorrido hace, que armas se van a emplear, etc. Ese es el conocimiento del hecho, por lo que el conocimiento del hecho debe ser anterior a que se produzca y no posterior, además que tiene que verse hechos concretos y no hechos en general. Por tanto, la teoría de Roxin (2000) es inaplicable en el Perú por lo ya señalado y aplicarla vulneraría el artículo II del Título Preliminar del Código Penal que establece el principio de legalidad.

El artículo 23° del Código Penal de 1991 establece “el que por sí”: autoría directa “o por medio de otro” autoría mediata con su significación tradicional, esto es el autor mediato tiene relación directa con el ejecutor, pero en ninguna parte dice “por medio de una maquinaria de poder entonces no está en el artículo 23°.

Presupuestos de la tesis de Roxin

El poder de mando es la capacidad del nivel estratégico superior- del hombre de atrás- de impartir órdenes o asignar roles a la parte de la organización que está subordinada.

El poder de mando del autor mediato se manifiesta ejercitando ordenes, de modo expreso o implícito, las cuales serán cumplidas debido a la automaticidad que otorga la propia constitución funcional del aparato.

Otro elemento es la fungibilidad del ejecutor, que permite al hombre atrás tener la seguridad que su orden se va a cumplir de todas maneras, porque para ello cuenta con un gran número de ejecutores sustituibles, no llegando a peligrar la materialización del plan delictivo. La primera es la fungibilidad negativa, es cuando el agente no se presenta como persona individual sino como figura anónima y sustituible”, y la segunda como la fungibilidad positiva

que es cuando surge y se aprecia a partir de la concurrencia de una pluralidad de ejecutores potenciales en la estructura de poder organizados (Roxin, 2000, p. 168).

Un tercer elemento es la actuación del aparato organizado de poder al margen de la legalidad o apartada del derecho. Como advierte Roxin en estos casos, “el aparato funciona como una totalidad por fuera del orden jurídico” (Roxin, 2000, p. 165)

Roxin ha insertado una característica más que es la elevada disponibilidad del ejecutor hacia el hecho. Se trata entonces de factores eminentemente subjetivos y a los que algunos autores identificaron con el proceso de una motivación justificada, los que podían transformar a millones en potenciales y obedientes instrumentos (Fernández, 2006, 136).

Discusión en torno a la crítica a la autoría mediata

Para Felipe Villavicencio Terreros la autoría mediata no puede utilizarse sin límites, pues cuando el intermediario actúa dolosa y plenamente responsable, el dominio del hecho le pertenece y se excluye la posibilidad de una autoría mediata.

La ejecutoria en análisis plantea a). La autoría mediata es una categoría dogmática, vinculada a la teoría del dominio del hecho y b) “aparato organizado de poder donde la cúpula dirigencial puede responder a título de autor mediato”.

La doctrina de Roxin no está recogida en el artículo mencionado porque es una teoría del delito objetiva, material y el derecho penal peruano, toda su construcción dogmática, doctrinaria e incluso de jurisprudencia está orientada al aspecto subjetivo, ese es el centro del derecho penal peruano y ello está recogido en el artículo 12° del Código Penal que establece que no basta la sola afectación o puesta en riesgo de determinados bienes jurídicos que el derecho penal protege, sino que el principio según el cual no hay pena sin dolo o culpa exige que el actor haya actuado con voluntad de afectarlos.

El artículo VII del Título Preliminar dice: “La pena requiere de la responsabilidad penal del autor. Queda proscrita toda forma de responsabilidad objetiva” (Código Penal, 1991, art. 7,

Tít. Preliminar). ¿Qué significa esto? Qué responsabilidad no puede fundarse en el puro resultado en ver solo hechos, sino que principalmente debe tenerse en cuenta la conducta y si esta es dolosa o culposa conforma lo determina el artículo 12°. El dolo implica conocimiento y voluntad y de ambos lo principal es el conocimiento, la voluntad implica querer el hecho y el conocimiento implica saber cómo se va a realizar, como se va a desenvolver porque solo así se puede tener dominio del hecho. Por tanto, la teoría de Roxin (2000) es inaplicable en el Perú y aplicarla vulneraria el articulo II del título preliminar del Código Penal que establece el principio de legalidad.

Las cuatro características de autoría mediata mediante aparatos organizados de poder tienen carácter objetivos, la organización jerárquica es un elemento objetivo que nada tiene que ver con la subjetividad, la intención, el propósito, lo que es dolo; la fungibilidad también es un elemento de carácter objetivo, incluso se produce de manera automática; el control del hombre de atrás, está lejos del hecho, entonces es un carácter objetivo; al margen de la legalidad, también tiene carácter objetivo, lo cual como ya está dicho, choca con el carácter de las legislaciones en nuestro país específicamente con el articulo VII del título Preliminar y el artículo 12° del Código Penal. Por otra parte, el Ministerio Público olvida que el propio Roxin (2000) señala que su doctrina no ha sido acogida por el legislador alemán es decir no ha sido incorporada con el Código Penal alemán pues constata que la jurisprudencia alemana ha vuelto a profesar la teoría subjetiva y que su teoría es objetiva.

Si bien tiene seguidores, también tiene cuestionadores que señalan que lo planteado podría verse como coautoría, autoría accesoria, inducción y complicidad. Entre quienes cuestionan están los grandes juristas Muñoz Conde, Zaffaroni, Cabo del Rosal, etc. Y es que la teoría al ver solo autor y hecho es una teoría objetiva.

Sostengo por ello, que el artículo 23° del Código Penal no contiene tal tesis de Roxin y que la mejor solución del hombre de atrás, es decir, al sujeto que no se encuentra en la

DOI: https://doi.org/10.71112/pk1pg565

ejecución del delito es la figura de la coautoría. Hay autores a favor de esta posición, como Muñoz Conde señala que *"la coautoría no requiere necesariamente de la presencia física" (Muñoz, 1999, p. 155).* y quien tendrá el codominio del hecho, dándose el carácter común de la decisión delictiva por el hecho de la pertenencia a la organización y como Felipe Villavicencio Terreros que señala "*el aspecto subjetivo de la decisión común se ve materializada con la pertenencia de los sujetos a la organización, y en relación al aspecto objetivo de la ejecución común puede darse de manera total o parcial, no afectando el codominio del hecho a los intervinientes, pues el plan da comportamiento de los otros autores" (*Villavicencio, 2006)*:*

El artículo VII del Título Preliminar dice: ***"La pena requiere de la responsabilidad penal del autor. Queda proscrita toda forma de responsabilidad objetiva" (Código Penal, 1991, art. 7, Tít. Preliminar).*** ¿Qué significa esto? Qué responsabilidad no puede fundarse en el puro resultado en ver solo hechos, sino que principalmente debe tenerse en cuenta la conducta y si esta es dolosa o culposa conforma lo determina el artículo 12° del Código Penal Peruano. El dolo implica conocimiento y voluntad y de ambos lo principal es el conocimiento, la voluntad implica querer el hecho y el conocimiento implica saber cómo se va a realizar, como se va a desenvolver porque solo así se puede tener dominio del hecho.

Por tanto, la teoría es inaplicable en el Perú y aplicarla vulneraria el Artículo II del título preliminar del Código Penal que establece el principio de legalidad.

Nos dice Vasquez (2012) "*que de cara a la responsabilidad existen reparos a la aplicación de la teoría de la autoría mediata a través de aparatos organizados de poder, esto por cuanto deben rechazarse criterios de responsabilidad objetiva que se derivan de su aplicación, en especial en lo que al juzgamiento de los dirigentes de la organización se refiere*".

Sobre el particular, la Corte Constitucional Colombiana en sentencia C-238 E 2005 se ha referido a los beneficios del principio de legalidad entendiéndolo como:

Una de las principales conquistas del constitucionalismo, pues constituye una salvaguarda de la seguridad jurídica de los ciudadanos, ya que les permite conocer previamente las conductas prohibidas y las penas aplicables. De esa manera, ese principio protege la libertad individual, controla la arbitrariedad judicial y asegura la igualdad de todas las personas ante el poder punitivo estatal. Por eso es natural que los tratados de derechos humanos y nuestra Constitución lo incorporen expresamente cuando establecen que nadie puede ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa.

Cabe destacar la consagración del principio de legalidad como parte del debido proceso, cuya la garantía judicial es entendida como un conjunto de procedimientos dispuestos por la ley o por los Tratados Internacionales con el propósito de asegurar la vigencia de los derechos fundamentales, consagrada en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José.

En la que en su fundamento el principio de legalidad contiene los siguientes preceptos:

"...nullum crimen sine praevia lege: no puede considerarse delito el hecho que no ha sido expresa y previamente declarado como tal por la ley; nulla poena sine praevia lege: esto es, no puede aplicarse pena alguna que no esté conminada por la ley anterior e indicada en ella; nemo iudex sine lege: o sea que la ley penal sólo puede aplicarse por los órganos y jueces instituidos por la ley para esa función; nemo damnetur nisi per legale indicum, es decir que nadie puede ser castigado sino en virtud de juicio legal".

Así pues, se evidencia que, con el argumento de la no impunidad de hechos ilícitos cometidos, la reparación de las víctimas y el conocimiento de la verdad, así como la garantía de no repetición y protección de los Derechos Humanos, no se puede aplicar tal teoría, antes de la entrada en vigencia de una ley que estipule dicha figura o de su adopción doctrinal y

jurisprudencial, ya que ello viola el principio de legalidad, que no es sino, la aplicación del Derecho Penal del Enemigo.

Las cuatro características de Autoría Mediata mediante aparatos organizados de poder tienen carácter objetivos, la organización jerárquica es un elemento objetivo que nada tiene que ver con la subjetividad, la intención, el propósito, lo que es dolo; la fungibilidad también es un elemento de carácter objetivo, incluso se produce de manera automática; el control del hombre de atrás, está lejos del hecho, entonces es un carácter objetivo; al margen de la legalidad, también tiene carácter objetivo, lo cual como ya está dicho, choca con el carácter de las legislaciones en nuestro país específicamente con el articulo VII del título Preliminar y el artículo 12° del Código Penal. Por otra parte, el Ministerio Público olvida que el propio Roxin (2000) señala que su doctrina no ha sido acogida por el legislador alemán es decir no ha sido incorporada con el Código Penal alemán pues constata que la jurisprudencia alemana ha vuelto a profesar la teoría subjetiva y que su teoría es objetiva.

Asimismo, cogiéndonos de Muñoz (1999), opositor de la teoría de la Autoría Mediata, nos afirma que “en el Derecho Penal hay que aplicar, en cambio, criterios referidos al hecho y a la situación de acción. Con ellos existe el peligro de imputar una responsabilidad sin diferenciar entre autoría, inducción y complicidad, lo que conduciría en la praxis a una ampliación de la punibilidad difícilmente compatible con las garantías del Estado de Derecho y con el principio de intervención minina y ultima ratio del Derecho Penal”.

Vasquez (2012), nos señala de manera certera que “tanto del ejecutor material del hecho como de los mandos de la organización, se pretende alcanzar fines preventivos generales positivos y negativos. Se procura atemorizar y enviar un mensaje de tranquilidad a la opinión general, esto, a través del castigo. Dicho mensaje no es otro que la lucha contra la impunidad se pretende, por tanto, demostrar que la sanción penal llega a todos los niveles incluyendo los lideres de las organizaciones criminales.

De acuerdo con el Derecho penal, si bien tiene un fin preventivo general positivo no puede ampararse sobre una teoría no acogida por nuestro Código Penal para luchar contra la llamada impunidad, yendo en contra de sus propias normas legales y principios del derecho penal, constituyendo así un fin preventivo general negativo que no está amparado en nuestro Código penal.

Asimismo, señala Vasquez (2012), que se están asumiendo figuras dogmáticas foráneas por vía de interpretación jurisprudencial de la ley, cuando es claro, tal como se explicó, que en nuestro ordenamiento jurídico tal figura no tiene cabida. Señala que este tipo de soluciones por vía jurisprudencial contradicen abiertamente los principios de legalidad (ley previa, escrita y estricta), tipicidad (al adecuar comportamientos en contraposición de los preceptos legales) y responsabilidad personal (al introducir criterios de responsabilidad objetiva).

Muñoz (1999), muestra una preocupación por la posible ampliación desmedida de la punibilidad al imputar responsabilidad sin diferenciar la modalidad de participación, anota: “(…) en el Derecho penal hay que aplicar, en cambio, criterios referidos al hecho y a la situación de acción. Con ello existe el peligro de imputar una responsabilidad sin diferenciar entre autoría, inducción y complicidad”, lo que conducirá en la praxis a una ampliación de la punibilidad difícilmente compatible con las garantías del Estado de Derecho y con el principio de intervención mínima y ultima ratio del Derecho penal” (Muñoz, 199999.

Así, por ejemplo, Otto (1987), H ""Täterschaft, Mittäterschaft, mittelbare Täterschaft", Jura 1987, pp. 254-256, para quien es rechazable tanto la Autoría Mediata con aparatos organizados de poder como los casos de instrumento doloso no cualificado o sin intención, ya que el principio de responsabilidad impediría afirmar la existencia de un dominio sobre el instrumento por parte del hombre de atrás. Sin embargo, admite la autoría mediata cuando el ejecutor actúa en error de prohibición vencible. Igualmente, en contra, basándose en el principio de responsabilidad.

En materia de autoría y participación, de acuerdo con la formulación habitual del principio de responsabilidad, en la medida en que el ejecutor (autor inmediato) comete el delito de forma libre, voluntaria y consciente no sería posible ya hablar de dominio del hecho en relación con quien le determinó a ello, de forma que el hombre de atrás no podría ser considerado autor (mediato), sino mero inductor. Por tanto, el desarrollo lineal del citado principio lleva a negar la posibilidad de Autoría Mediata cuando el ejecutor directo actúa de forma plenamente responsable, quedando restringida su admisión a los casos en que el ejecutor sea inimputable o actúe en estado de error o bajo coacción, que son los admitidos por la doctrina mayoritaria, es decir, a supuestos en los que el ejecutor inmediato es un mero instrumento carente de libertad en manos del hombre de atrás (Otto, 1987, p. 254-256).

En principio, cuando se hace una visión teórico-jurídica del concepto de autoría mediata se tiene con que no se cuenta con precisiones terminológicas que permitan definir tal concepto de manera directa; sin embargo, existen todas las herramientas para construir este concepto, y su fundamentación dependerá del caso en concreto, como también de la acogida de esta teoría justificadora del juicio que se realice. Es por ello que, con el objeto de desarrollar los propósitos de la investigación, debemos hacer mención de lo que Edwin Sutherland fundamentó en la teoría de la conducta criminal y la autoría, a saber: “El aprendizaje de la conducta delictiva comprende el de a) las técnicas de comisión del delito y b) la orientación específica de los motivos, inclinaciones, racionalizaciones y actitudes” (Hassemer, 1990, p. 53).

La incapacidad, el miedo, la tolerancia, el respeto o el temor hacia los criminales no deben ser obstáculos para permitir la impunidad. Por lo tanto, los principios fundamentales del derecho internacional se aplican en cualquier conflicto armado, ya sea que la situación esté contemplada por el derecho convencional internacional o no, incluso si este no es vinculante para las partes en conflicto (Huertas & Torres, 2012, p. 29).

Según Sebastián Soler, el autor mediato es aquel individuo que no realiza directamente la acción típica por sí mismo, sino que la lleva a cabo a través de otro sujeto, quien no es culpable ni imputable, pero sigue siendo considerado autor de la acción (Soler, 1992).

El hombre de atrás incita a otro a cometer el hecho mediante la inducción, reservando para la autoría mediata aquellas situaciones que no pueden considerarse inducción, o bien atribuyendo a la autoría mediata el componente de la participación. No obstante, hoy en día esta figura se reconoce como una forma de autoría y no puede ser interpretada simplemente como participación por exclusión (Maurach, Heiz & Zipf, 1995)

A mi análisis, con respecto al principio de responsabilidad, me lleva a analizar de que no se puede afirmar como lo vienen haciendo autores defensores de la teoría de Roxin, como Kai Ambos, que la solución de la Autoría Mediata con aparatos organizados de poder es una excepción a la aplicación del principio de responsabilidad, pues los principios del derecho penal son generales y aplicables para todos.

De este modo, Kai Ambos sostiene que es necesario cuestionar las reglas tradicionales del Derecho penal individual cuando se trata de casos en los que el hecho es ejecutado por otro, especialmente en el contexto de conductas vinculadas a la narco-criminalidad. Según él, la diferencia en estos casos, en comparación con los casos “normales” de autoría mediata, radica en que el hombre de atrás no ejerce un dominio directo, sino solo indirecto, a través del aparato. Esto lleva a una responsabilidad basada en la competencia funcional (como "autor de escritorio", emisor de órdenes, planificador, autor intelectual, entre otros). En resumen, se trata de una responsabilidad fundamentada en un injusto de organización, en lugar de un injusto individual. Por lo tanto, para que se lleve a cabo la imputación, es crucial demostrar que el hombre de atrás tiene el dominio a través de la organización, es decir, un instrumento colectivo reemplazable, y, por lo tanto, también el dominio mediante esta organización.

Con ello, no es posible afirmar como presupuesto de que se cumpla la tesis de Roxin, a la fungibilidad de los ejecutores debido a que no podría afirmarse que sean fácilmente reemplazables, afirmando que cualquiera de ellos cometería el hecho, cuando uno de ellos bien podría oponerse a cumplir dicha acción ordenada por el superior.

Por ello, afirma Márquez (2004), que "*no puede afirmarse que el hecho desde su raíz responde a una autoría del sujeto de atrás porque lo que se debe valorar es el caso concreto, y si bien puede ser cierto que los ejecutores son fácilmente reemplazables, si alguno se puede negar libremente, (...) ya evidencia que no estamos ante un dominio de la decisión de los dirigentes. El dominio lo tendrá sobre la organización, pero no sobre el que ejecuta materialmente la acción. Lo que resulta que la cualidad lesiva del comportamiento del sujeto de adelante no es dominada por los sujetos de atrás".*

Entre los autores que contrarían la fórmula de la autoría a través de aparatos organizados de poder se destaca especialmente Jakobs. Este autor se opone radicalmente a la idea de la fungibilidad y defiende la igualdad jurídica de quien da la orden y del ejecutor. Para Jakobs, el ejecutor no obedece automáticamente, sino que se deja corromper por la orden, por lo anterior, la solución correcta, a su modo de ver, es de la coautoría.

"Los ejecutores en un aparato organizado de poder, precisamente porque actúan por su parte de manera responsable, no constituyen instrumento alguno, y en consecuencia quien da la orden no es un autor mediato, porque el "como cualquier otro interviniendo" no puede "intervenir enérgicamente" (esto es, decidir de manera responsable en último lugar sobre la realización del tipo penal), desde el punto de vista jurídico debido a la responsabilidad de los ejecutores" (Jakobs, 2010).

Tanto el autor material como la persona que se encuentra detrás del hecho tienen diferentes formas de control sobre el delito, las cuales no se excluyen mutuamente. El autor material, o ejecutor, tendrá el dominio de la acción, que proviene de la realización de un acto

específico dentro del hecho (Ambos, 2008, p. 276). Por otro lado, la persona que está detrás ejerce el dominio sobre la organización, lo que le permite influir, como garantía de certeza, en la realización del resultado sin necesidad de llevar a cabo el acto directamente, utilizando para ello el aparato de poder a su disposición.

Que la aplicación de la teoría de la Autoría Mediata mediante aparatos organizados de poder se deje de aplicar y se aplique la coautoría en su lugar, y con ello resolver de acuerdo a nuestros mecanismos legales que tenemos la lucha que tiene el estado contra la impunidad, pero no por ello se deba preponderar la lucha contra la impunidad que el principio de legalidad y de responsabilidad penal, principios del derecho penal, que han venido siendo vulnerados con la aplicación de la teoría de la Autoría Mediata por control de la voluntad a través de aparatos organizados de poder.

Con todo ello, la posibilidad de hablar de una Autoría Mediata detrás de un ejecutor inmediato plenamente responsable es de larga trayectoria, pues es un inicio, la intuición llevaba a afirmar la Autoría del hombre de atrás; sin embargo, se carecía de una fundamentación dogmática. Las primeras reflexiones sobre esta problemática vienen de la doctrina alemana; así, la antigua teoría formal que admitía una Autoría Mediata siempre y cuando el ejecutor directo no sea autor, lo que implicaba la imposibilidad de la figura del autor detrás del autor. Contraria a esta posición, la teoría subjetiva, de acuerdo con lo reseñado anteriormente, admitía la posibilidad de la figura, e incluso la consideraba como una consecuencia necesaria, puesto que el hombre de atrás siempre evidencia un animus auctoris. (Pariona, 2009).

El artículo 23° del Código Penal de 1991 establece “el que por sí”: autoría directa “o por medio de otro” autoría mediata con su significación tradicional, esto es el autor mediato tiene relación directa con el ejecutor, pero en ninguna parte dice “por medio de una maquinaria de poder” por lo cual no está inserto en el artículo 23° del Código penal, para lo cual si quisieran aplicar la autoría mediata mediante aparatos organizados de poder, de acorde al principio de

legalidad, debería de estar inserta la teoría de la Autoría Mediata de Roxin en nuestro Código Penal, sin embargo ello no ha sido así, y yendo en contra de la legalidad han extendido, por vía de una interpretación extensiva de la definición legal, el poder punitivo sin una ley previa, cierta, estricta y escrita, es decir, vigente a la comisión del hecho delictivo y en conclusión ello significaría la aplicación del Derecho Penal de Enemigo. Se trata en términos simples forzar la definición legal adecuándola a supuestos no contemplados en la misma.

Asimismo, no es correcto afirmar que el líder de una organización de poder deba responder por hechos que se produjeron en base a una orden, pero que esos hechos no fueron ni decididos ni pretendidos, lo cual llevaría a que se aplique una responsabilidad objetiva, no acorde con el Derecho Penal, y así se daría una violación de nuestro Código Penal que proscribe la responsabilidad objetiva y que solo se impondrán penas por conductas realizadas con culpabilidad, por ello no ha de lugar la aplicación de la teoría de la autoría mediata por aparatos organizados de poder.

CONCLUSIONES

- ✓ La tesis de Roxin sobre autoría mediata por control de organizaciones de poder no es aceptada mayoritariamente en la doctrina ni en la jurisprudencia.
- ✓ Jurisprudencia peruana sobre tesis de Roxin es escasísima.
- ✓ La Sala Penal Nacional ha comenzado a aplicar tesis de Roxin sobre control de organización revolucionarias, obviamente no estatales.
- ✓ No se puede aplicar la figura de la autoría mediata en aparatos organizados de poder por no encontrarse en nuestra legislación peruana atendiéndose al principio de legalidad, ya que esta no se encuentra en el artículo 23° del Código Penal.

- ✓ La mejor solución al sujeto que no se encuentra en la ejecución del delito, al llamado hombre de atrás, sería la figura de la coautoría, ya que en esta figura no se requeriría necesariamente la presencia física.
- ✓ En el caso Fujimori no se debería aplicar la figura de la autoría mediante en aparatos organizados de poder sino la figura de la coautoría, por lo que la jurisprudencia peruana comete un error en la aplicación de esta teoría de Roxin, en estos casos emblemáticos dados en nuestro país, introduciendo esta figura que iría en contra del principio de legalidad, siendo la ley la fuente del derecho penal, debería considerarse dejar de aplicarse esta figura.

Declaración de conflicto de interés

La autora Sandra Edith Clavo Barreda, declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Sandra Edith Clavo Barreda: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo en lo mínimo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Ambos, K. (1998). *Dominio del hecho por dominio de voluntad en virtud de aparatos organizados de poder*. Centro de Investigaciones de Derecho Penal y Filosofía del Derecho, Universidad Externado de Colombia.

Ambos, K. (2008). *¿Cómo imputar a los superiores crímenes de los subordinados en el derecho penal internacional?* Centro de Investigaciones de Derecho Penal y Filosofía del Derecho, Universidad Externado de Colombia.

Fernández Ibañez, E. (2006). *La autoría mediata en aparatos organizados de poder*. Editorial Comares.

Hassemer, W. (1990). *Fundamentos del derecho penal*. Ed. Bosch.

Huertas, O. & Torres, H. (2012). *El principio de jurisdicción o justicia universal: Instrumento jurídico para combatir la impunidad en delitos de extrema gravedad en el ámbito internacional*. Editorial Ibáñez.

Jakobs, G. (2010). Sobre la autoría del acusado Alberto Fujimori Fujimori. En K. Ambos & I. Meini (Eds.), *La autoría mediata: El caso Fujimori* (s. p.). Edit. Ara.

Márquez Cárdenas, Á. (2004). *La autoría mediata en derecho penal*. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.

Maurach, R., Heinz, K., & Zipf, H. (1995). *Derecho penal, parte general*. Ed. Astrea.

Muñoz Conde, F. (2004). *Derecho penal: Parte general*. Editores de Tebeos.

Otto, H. (1987). Täterschaft, Mittäterschaft, mittelbare Täterschaft. *Jura*.

Pariona Arana, R. (2009). *Autoría mediata por organización: Consideraciones sobre su fundamentación y aplicación*. Ed. Jurídica Grijley.

Roxin, C. (2000). *Autoría y dominio del hecho en el derecho penal* (7.ª ed.). Editorial Marcial Pons.

Roxin, C. (2006). El dominio de organización como forma independiente de autoría mediata. *Revista de Estudios de la Justicia*, (7), 11–22.

Soler, S. (1992). *Derecho penal argentino*. Tea.

Vásquez Ramírez, W. F. (2012). La autoría mediata a través de aparatos organizados de poder: Tratamiento por parte de la Corte Suprema de Justicia y críticas a su aplicación en el sistema penal colombiano. *Revista Electrónica de Diálogos de Derecho y Política*.

Villavicencio Terreros, F. (2006). *Derecho penal: Parte general*. Editorial Grijley.

Zaffaroni, E. (1988). *Tratado de derecho penal*. Ed. Cárdenas.

Normativa y jurisprudencia

Código Penal de 1991.

Ejecutoría Suprema del 16 de marzo de 2000. Exp. 5049-99 San Ramón, Juliaca.

Sentencia de la Sala Penal Nacional de la Corte Suprema de Justicia de la República.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/kwq57923

TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE INCLUSIVO A TRAVÉS DE GAMIFICACIÓN Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

TRANSFORMING INCLUSIVE LEARNING THROUGH GAMIFICATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES

Delia Consuegra de Sucre

María Mitre Vásquez

Antonio Jose Sucre Medina

Panamá

DOI: https://doi.org/10.71112/kwq57923

Transformación del aprendizaje inclusivo a través de gamificación y tecnologías digitales

Transforming inclusive learning through gamification and digital technologies

Delia Consuegra de Sucre
delia.consuegra@up.ac.pa
https://orcid.org/0000-0002-4661-6578
Universidad de Panamá Centro Regional Universitario de Los Santos
Panamá

María Mitre Vásquez
maria.mitrev@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0000-8154-025x
Universidad de Panamá Centro Regional Universitario de Azuero
Panamá

Antonio Jose Sucre Medina
antonio.sucre@up.ac.pa
https://orcid.org/0009-0000-0243-277X
Universidad de Panamá Centro Regional Universitario de Los Santos Panamá
Panamá

RESUMEN

Este artículo analiza la aplicación de la gamificación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas didácticas en el aprendizaje inclusivo, con especial énfasis en la educación superior. A través de una metodología mixta, que incluyó encuestas a estudiantes y análisis documental, se evaluaron las percepciones, motivaciones y resultados de la incorporación de estrategias gamificadas en contextos educativos. Los hallazgos indican que, aunque el 95.5% de los estudiantes no tenían experiencia previa con la gamificación, un 67% percibe que esta puede mejorar su rendimiento académico. Elementos como historias,

narrativas, y misiones resultaron los más atractivos. La gamificación, apoyada por las TIC, representa una estrategia efectiva para fomentar entornos inclusivos, aumentando la participación y el compromiso estudiantil.

Palabras clave: gamificación; aprendizaje inclusivo; tic; metodologías didácticas; educación superior

ABSTRACT

This article analyzes the application of gamification and Information and Communication Technologies (ICT) as didactic tools in inclusive learning, with special emphasis on higher education. Through a mixed methodology, which included student surveys and documentary analysis, the perceptions, motivations and results of the incorporation of gamified strategies in educational contexts were evaluated. The findings indicate that, although 95.5% of students had no previous experience with gamification, 67% perceive that it can improve their academic performance. Elements such as stories, narratives, and missions were the most attractive. Gamification, supported by ICT, represents an effective strategy to foster inclusive environments, increasing student participation and engagement.

Keywords: gamification; inclusive learning; ict; teaching methodologies; higher education

Recibido: 6 de mayo 2025 | Aceptado: 17 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la gamificación ha adquirido relevancia como una estrategia metodológica en entornos educativos. Esta técnica se basa en la incorporación de elementos propios de los videojuegos en contextos de enseñanza con el fin de aumentar la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes (López-Mari, Martín-Alonso y Peirats-Chacón, 2022). Desde una perspectiva inclusiva, la UNESCO (2024) ha subrayado la importancia de

garantizar la accesibilidad educativa, alineándose con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad), y promoviendo entornos pedagógicos equitativos y accesibles para todos, incluidas las personas con discapacidad.

La transformación digital ha introducido nuevas estrategias en la educación, entre ellas la gamificación, que integra elementos y mecánicas de juegos en contextos no lúdicos para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes (García, 2016). En un contexto inclusivo, la gamificación no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también atiende las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades, promoviendo equidad y calidad en el aprendizaje (UNESCO, 2024).

Coello Morán y Gavilanes Aray (2019) sostienen que la gamificación, no sólo incorpora elementos lúdicos, sino que fortalece los procesos de la enseñanza y el aprendizaje significativo al conectar los contenidos con los intereses del estudiante.

La gamificación se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), proporcionando múltiples formas de representación y compromiso. Además, en el contexto del Centro Regional Universitario de Los Santos, el uso de estrategias gamificadas busca fortalecer el proceso de inclusión educativa, atendiendo la diversidad y potenciando la participación activa de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). ¿Cómo puede la gamificación mejorar el aprendizaje inclusivo en la educación superior? Esta investigación busca responder a esta pregunta a través de un enfoque integral que combina teoría y práctica.

Fundamentación teórica

La gamificación, entendida como la incorporación de dinámicas propias de los videojuegos en entornos no lúdicos, ha sido ampliamente analizada en el ámbito educativo. López-Mari, Martín-Alonso y Peirats-Chacón (2022) rastrean su origen en las mecánicas de juego como niveles, recompensas o retroalimentación inmediata y la proponen como una

estrategia metodológica activa con capacidad transformadora. Desde una perspectiva inclusiva, subrayan que su diseño flexible favorece la participación de estudiantes con diversas necesidades, promoviendo entornos más equitativos y accesibles.

Complementando este enfoque conceptual, Lazarte y Gómez (2021) ofrecen una mirada aplicada al explorar la herramienta Quizizz en contextos de educación superior. Sus hallazgos destacan cómo las funcionalidades interactivas de esta plataforma pueden fomentar la participación estudiantil, elevar la motivación y mejorar el rendimiento académico. Este estudio resulta particularmente relevante al considerar los retos pedagógicos y tecnológicos que enfrentan las universidades latinoamericanas en procesos de transformación digital.

Desde una perspectiva motivacional, Prieto-Andreu, Gómez-Escalonilla-Torrijos y Said-Hung (2022) profundizan en el impacto de los elementos lúdicos en el interés y el desempeño del estudiantado. Su análisis incorpora factores contextuales como el nivel educativo, la formación del profesorado y las características individuales del alumnado, permitiendo una comprensión más matizada de las condiciones bajo las cuales la gamificación resulta efectiva.

En conjunto, estos aportes permiten establecer un marco teórico robusto que respalda el análisis de esta investigación. Su relevancia radica en demostrar que la gamificación, especialmente cuando es mediada por TIC, puede ser una aliada estratégica en la construcción de entornos universitarios más inclusivos, motivadores y significativos.

METODOLOGÍA

Este estudio adoptó una metodología mixta con enfoque secuencial explicativo, que permitió integrar técnicas cuantitativas y cualitativas para abordar con profundidad la problemática investigada. En la primera fase, se aplicó una encuesta estructurada a una muestra de 111 estudiantes del Centro Regional Universitario de Los Santos, seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado, con el propósito de garantizar la representatividad

según carrera y nivel académico. El instrumento evaluó variables como la experiencia previa con la gamificación, la motivación hacia el uso de dinámicas lúdicas en el aula, y las percepciones sobre su impacto en el rendimiento académico.

En la segunda fase, se desarrolló un análisis documental de carácter exploratorio, utilizando bases de datos académicas como Google Académico, Dialnet y Scopus. Esta revisión se enfocó en estudios recientes (2015–2024) sobre gamificación, inclusión educativa y TIC, con el fin de construir un marco teórico pertinente y actualizado.

Complementariamente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de distintas asignaturas del centro universitario, seleccionados por conveniencia según su experiencia en innovación pedagógica. Estas entrevistas permitieron identificar desafíos institucionales, buenas prácticas y percepciones sobre la viabilidad de integrar estrategias gamificadas en entornos de diversidad educativa.

La combinación de métodos permitió triangular los datos, contrastar hallazgos y generar una visión holística sobre el potencial inclusivo de la gamificación mediada por tecnologías digitales en la educación superior.

RESULTADOS

Los datos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a 111 estudiantes evidencian un escaso nivel de familiaridad previa con la gamificación en contextos educativos. Solo el 4.5% indicó haber participado anteriormente en actividades de aprendizaje que incorporaran elementos lúdicos o plataformas gamificadas, lo cual pone de manifiesto una brecha significativa en la implementación de estas estrategias en la educación superior local.

A pesar de esta falta de experiencia previa, el 71% del estudiantado manifestó un interés positivo hacia la incorporación de dinámicas de juego en sus clases. Dentro de los elementos más valorados destacaron las historias y narrativas (25%), así como los desafíos y

misiones (23%), lo que sugiere una preferencia por componentes que promueven la inmersión y la superación personal. Esta inclinación coincide con estudios como los de Lazarte y Gómez (2021), quienes evidencian que el uso de plataformas como Quizizz puede fomentar una participación más activa y sostenida en los entornos universitarios.

En cuanto al impacto percibido en el rendimiento académico, un 67% de los estudiantes encuestados consideró que la gamificación podría contribuir positivamente a su desempeño, especialmente en asignaturas vinculadas a las Ciencias de la Educación y las Ciencias Naturales. Estas percepciones refuerzan los hallazgos de Navarro Mateos, Pérez López y Marzo (2021), quienes en su revisión sistemática destacan una asociación consistente entre gamificación, motivación académica y mejora del rendimiento.

Respecto a las herramientas tecnológicas preferidas para actividades gamificadas, las laptops fueron mencionadas por el 36% de los estudiantes como el dispositivo más conveniente, seguidas por las consolas de videojuegos (22%). Este dato revela tanto la accesibilidad como el vínculo afectivo de los estudiantes con ciertos dispositivos en contextos digitales de aprendizaje.

Para finalizar, al explorar las actitudes hacia las dinámicas colaborativas, el 47% de los estudiantes expresó preferencia por competencias grupales, mientras que un 31% optó por juegos en línea, lo que sugiere un interés significativo por experiencias interactivas que fomenten el trabajo en equipo y la conectividad.

Si bien los hallazgos muestran un panorama favorable, también se identifican desafíos para la implementación efectiva de estas estrategias. Tal como advierten Navarro Mateos et al. (2021), la falta de formación docente, el riesgo de trivialización del contenido académico y la necesidad de adaptar las metodologías a distintos estilos de aprendizaje continúan siendo limitantes relevantes que deben ser atendidas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que la gamificación, especialmente cuando es mediada por herramientas TIC, posee un alto potencial como estrategia inclusiva en la educación superior. La preferencia de los estudiantes por elementos como las historias, narrativas y desafíos evidencia una inclinación hacia dinámicas que favorecen el aprendizaje emocionalmente significativo. Este hallazgo coincide con García (2016), quien destaca que estos componentes lúdicos incrementan el compromiso y la motivación estudiantil en entornos universitarios.

Asimismo, experiencias documentadas por Contreras Espinosa y Eguia (2016) y Guerra Antequera et al. (2017) han demostrado que la gamificación puede aumentar la atención sostenida, la participación activa y la interacción entre pares, incluso en grupos con diferentes niveles de desempeño académico. Herramientas accesibles como Kahoot o Cerebriti han sido valoradas positivamente no solo por su componente motivacional, sino también por su capacidad de adaptarse a estudiantes con NEAE, alineándose con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Artal Sevil, 2017; Marí et al., 2023).

Desde una perspectiva psicológica, la motivación intrínseca, según el modelo de Deci y Ryan (1985), se ve estimulada cuando los estudiantes sienten que sus necesidades de autonomía, competencia y relación están satisfechas. En este estudio, los elementos de juego preferidos reflejan esa conexión: las misiones ofrecen retos alcanzables; las narrativas proporcionan sentido; y la interacción social se refuerza en juegos colaborativos. Marczewski (2015) también respalda esta relación entre diseño lúdico y compromiso genuino.

Sin embargo, el estudio también pone de manifiesto retos estructurales relevantes. La baja experiencia previa en el uso de gamificación (solo 4.5%) revela una limitada exposición tanto por parte de docentes como estudiantes a estas metodologías. Tal como señalan Parejo

et al. (2019), esta situación suele estar vinculada a una resistencia al cambio, escasa formación docente y limitaciones en infraestructura tecnológica adaptativa.

En esta línea, Ferrer Planchart et al. (2018) subrayan que una aplicación efectiva requiere no solo el conocimiento técnico de las herramientas, sino también una comprensión neurodidáctica que permita diseñar experiencias de aprendizaje emocional y cognitivamente estimulantes. Además, Jiménez et al. (2019) enfatizan que para lograr resultados sostenibles es imprescindible formar a los docentes en el diseño pedagógico de estrategias gamificadas y no únicamente en el uso básico de plataformas.

En términos institucionales, resulta fundamental que las universidades impulsen políticas que integren transversalmente la gamificación dentro de sus modelos pedagógicos, especialmente en contextos de diversidad. Esto incluye la creación de programas de formación continua, la promoción del trabajo interdisciplinario entre docentes, y la evaluación constante de las herramientas aplicadas.

En consonancia con lo planteado por Coello Morán y Gavilanes Aray (2019), los datos de este estudio ratifican que la gamificación puede actuar como un catalizador para la equidad educativa, siempre que se incorpore con criterios didácticos sólidos. Como bien advierten Lazarte y Gómez (2021), su efectividad depende en gran medida de una correcta articulación con los objetivos curriculares y de una planificación coherente, tal como también sostiene Prieto-Andreu et al. (2022).

En síntesis, la gamificación ofrece un marco prometedor para rediseñar las experiencias de aprendizaje universitario bajo un enfoque más inclusivo, participativo y humano. No obstante, su implementación exitosa exige compromiso institucional, capacitación docente continua y un diseño pedagógico centrado en las necesidades reales del estudiantado.

DOI: https://doi.org/10.71112/kwq57923

CONCLUSIONES

Este estudio evidencia una limitada experiencia en el uso de herramientas de gamificación tanto por parte de docentes como de estudiantes universitarios, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer la capacitación continua en metodologías activas mediadas por tecnologías digitales. En línea con esta necesidad, Hansen Bahamonde (2014) plantea que es posible introducir estrategias gamificadas de forma gradual y efectiva, incluso en contextos donde la alfabetización digital aún es incipiente, siempre que se adapten a las competencias tecnológicas del profesorado.

Los hallazgos confirman que la gamificación, cuando se articula con el uso pedagógico de las TIC, constituye una estrategia innovadora para transformar el aprendizaje inclusivo en la educación superior. Este enfoque no solo mejora la motivación y el compromiso estudiantil, sino que también fomenta entornos más equitativos, accesibles y centrados en la diversidad.

A partir de la evidencia empírica y la revisión teórica, se proponen las siguientes recomendaciones clave:

- Diseñar actividades gamificadas que integren elementos como narrativas, misiones y desafíos adaptados al perfil del estudiantado.
- Establecer programas institucionales de formación continua orientados al desarrollo de competencias digitales docentes.
- Fomentar espacios de colaboración entre docentes de distintas áreas para compartir experiencias, recursos y buenas prácticas.
- Implementar sistemas de retroalimentación inmediata mediante evaluaciones gamificadas que reconozcan el progreso del estudiante y refuercen su participación.

Estas acciones permitirían maximizar el impacto de la gamificación como motor de inclusión, beneficiando no solo a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sino también al conjunto de la comunidad universitaria.

Mirando hacia el futuro, Navarro Mateos et al. (2021) plantean la exploración de metodologías híbridas que combinen la gamificación con tecnologías emergentes como la inteligencia artificial o el aprendizaje adaptativo. En este marco, la UNESCO (2024) promueve el desarrollo de herramientas accesibles y digitalmente inclusivas, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y la Convención de 1960 sobre la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

En conclusión, la gamificación cuando se integra con una perspectiva pedagógica, tecnológica e inclusiva no solo responde a las demandas del siglo XXI, sino que se proyecta como un camino viable para alcanzar una educación superior más justa, participativa y transformadora.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Delia Consuegra de Sucre: conceptualización, metodología, supervisión, administración del proyecto, redacción, revisión y edición, adquisición de fondos.

María Mitre V.: metodología, curación de datos, análisis formal, validación, visualización.

Antonio Jose Sucre Medina: recursos, investigación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Artal Sevil, J. S. (2017). *Kahoot. Un recurso educativo gratuito para implementar la gamificación en el aula universitaria*. En *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: Experiencias en* (pp. 91–102). Dialnet.

Coello Morán, L. J., y Gavilanes Aray, B. E. (2019). *La gamificación del proceso de enseñanza aprendizaje significativo* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. https://repositorio.ug.edu.ec/handle/123456789/xxxx

Contreras Espinosa, R. S., y Eguía, J. L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias. Experiencias de gamificación en aulas*. Dialnet.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Ferrer, E. E. (2018). La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*.

García, C. M. (2016). La senda del maestro: experiencias de gamificación en el aula universitaria. En *XII Congreso Español de Sociología. Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología*. https://goo.gl/xbpiJ2

Guerra Antequera, J., Pedrera Rodríguez, M. I., y Morales Moras, J. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de la Comunicación. https://hdl.handle.net/20.500.12799/5932

Hansen Bahamonde, C. G. (2014). *Diseño de sistema de inclusión de TIC con estrategias de gamificación para profesores de primer y segundo nivel de enseñanza básica con destrezas TIC elementales*.

Jiménez, C. R., Navas-Parejo, M. R., Villalba, M. J. S., y Campoy, J. M. F. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education (IJNE)*, (3), 40–59.

Lazarte, I. M., y Gómez, S. G. (2021). Aplicación de la herramienta Quizizz como estrategia de gamificación en la Educación Superior. En *XXIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2021, Chilecito, La Rioja)*.

López-Mari, M., Martín-Alonso, Á. S., y Peirats-Chacón, J. (2022). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, (84).

Marczewski, A. (2015). *Even ninja monkeys like to play: Gamification, game thinking and motivational design*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Marí, M. L., Peirats Chacón, J., y San Martín Alonso, Á. (2023). Factores transformadores de la educación inclusiva mediante la gamificación. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(1).

Navarro Mateos, C., Pérez López, I., y Marzo, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507–516. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384

Parejo, M. R. N., García, A. M. R., y García, G. G. (2019). La gamificación en el aula universitaria. Una metodología activa e inclusiva. Percepciones por parte del alumnado universitario. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 669–678). Octaedro.

Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: una revisión sistemática. *Educare*, 26(1), 251–273. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14

Roig-Vila, R. (Ed.). (2019). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Mejorar la inclusión de la discapacidad en todos los programas de la UNESCO*.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

REHABILITACIÓN KINÉSICA POST QUIRÚRGICO DE LIGAMENTO CRUZADO ANTERIOR EN DEPORTISTAS DE 20 A 25 AÑOS DE EDAD

POST-SURGICAL KINETIC REHABILITATION OF THE ANTERIOR CRUCIATE LIGAMENT IN ATHLETES AGED 20 TO 25 YEARS OF AGE

Gumercinda Cáceres Gonzales

Anabella Mónica Retamozo Blaires

Daisy Antonella Chaparro Santacruz

Miguela Beatriz Larroza Villalba

Bettina López

Paraguay

DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

Rehabilitación kinésica post quirúrgico de ligamento cruzado anterior en deportistas de 20 a 25 años de edad

Post-surgical kinetic rehabilitation of the anterior cruciate ligament in athletes aged 20 to 25 years of age

Gumercinda Cáceres Gonzales
gumercaceres2018@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-4171-279X
Universidad Politécnica y Artística Paraguay

Anabella Mónica Retamozo Blaires
anicaret56@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-7795-2564
Universidad Politécnica y Artística Paraguay

Daisy Antonella Chaparro Santacruz
dradai_chaparro@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-5389-9311
Universidad Politécnica y Artística Paraguay

Miguela Beatriz Larroza Villalba
larrozavillalbamiguelabeatz@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-7033-4133
Universidad Politécnica y Artística Paraguay

Bettina López
betti.flor@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-5306-601X
Universidad Politécnica y Artística Paraguay

DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

RESUMEN

Este estudio evalúa la rehabilitación kinésica postquirúrgica del ligamento cruzado anterior (LCA) en jugadores de fútbol, centrado en las fases temprana y de retorno al deporte. Los resultados indican una alta adherencia a ejercicios pasivos y activos para mejorar el rango de movilidad, pero con limitaciones en la extensión completa de rodilla, alcanzada solo por el 19% de los jugadores. La activación del cuádriceps también presentó dificultades, con solo el 44% mostrando adecuada respuesta. En la fase avanzada, se observó una mayor adherencia a los ejercicios de potenciación muscular y marcha, aunque la propiocepción fue insuficiente, con solo el 13% de los jugadores realizándola. En la fase de retorno al deporte, el 100% de los jugadores mostró un aumento progresivo en la carrera y completó ejercicios biométricos, lo que sugiere una rehabilitación exitosa para la reintegración al deporte. Sin embargo, se requieren ajustes en áreas clave como el fortalecimiento muscular y la propiocepción para optimizar la recuperación.

Palabras clave: rehabilitación; kinésica; postquirúrgica; ligamento cruzado anterior; fútbol

ABSTRACT

This study evaluates postoperative anterior cruciate ligament (ACL) kinesthetic rehabilitation in soccer players, focusing on the early and return-to-sport phases. The results indicate high adherence to passive and active exercises to improve range of motion, but with limitations in full knee extension, achieved by only 19% of the players. Quadriceps activation also presented difficulties, with only 44% showing an adequate response. In the advanced phase, greater adherence to muscle strengthening and walking exercises was observed, although proprioception was insufficient, with only 13% of the players performing them. In the return-to-sport phase, 100% of the players showed a progressive increase in running and biometric exercises were performed, suggesting successful rehabilitation for return to sport. However,

adjustments are required in key areas such as muscle strengthening and proprioception to optimize recovery.

Keywords: rehabilitation; kinesthetics; postoperative; anterior cruciate ligament; soccer

Recibido: 11 de mayo 2025 | Aceptado: 18 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

Según expresan Resnick *et. al*. (2007) la rotura del ligamento cruzado anterior (LCA) de la rodilla es una lesión ligamentosa frecuente, especialmente en la práctica deportiva, siendo el mecanismo más común de lesión el trauma indirecto, donde habitualmente están involucradas fuerzas de desaceleración, hiperextensión y rotación. En algunos estudios la rotura aislada del LCA representa el 40% del total de las lesiones ligamentosas y, un 35% adicional asociada a lesión de otros ligamentos, con mayor frecuencia a la del ligamento colateral medial (Resnick *et. al*. 2007).

Los mecanismos de producción primarios más frecuentes son el traumatismo directo sobre la tibial proximal con la rodilla flexionada a 90°, así como la hiperflexión e hiperextensión forzada de la rodilla (Perelli, 2021). Las lesiones de los LCP son inducidas por trauma de gran energía, de allí que por lo general se asocia a un gran número de lesiones de mayor complejidad (López Álvarez, & García Lorenzo, 2017).

Por su parte, Inga Doris. (2017), señala que la actividad deportiva debido a su alta intensidad y despliegue de energía en algunos casos involucra lesión del sistema musculo-esquelético, manifestado con alteraciones estructurales del sistema osteoarticular del codo, hombro y principalmente de las lesiones de las rodillas y de los tobillos. Siendo la prevalencia más frecuente las lesiones de la rodilla, que estas pueden ser tanto agudas como crónicas que impulsan a una limitación funcional anatómica significativa de la rodilla afectada. Las

lesiones del sistema osteoarticular de las rodillas, perjudican de modo directo y/o indirecto a los ligamentos cruzado anterior (LCA) y posterior (LCP), colateral interno, colateral externo y a los meniscos.

Una de las problemáticas que se observa es la pérdida de los mecanorrecptores del ligamento lesionado que interrumpe el reflejo musculo-ligamentoso entre el LCA y el cuádriceps, produciéndose así la incapacidad para reclutar un alto número de unidades motoras durante las contracciones voluntarias del musculo, que se produce de forma bilateral. Asimismo, existe la hipótesis de que los mecanorreceptores dentro del LCA transmiten información aferente que puede ser procesada mediante un reflejo de contracción de la musculatura isquiotibial para disminuir la traslación anterior de la tibia en pacientes tras cirugía del LCA (Anderson, A., *et al*. 1994).

Además de esto, tras la lesión del LCA se produce un déficit importante de la fuerza y masa muscular de la extremidad afectada. Los estudios que han investigado la atrofia de las diferentes cabezas del cuádriceps han determinado que especialmente el vasto interno y el externo son los que se atrofian más rápidamente tras la lesión de LCA. EI déficit de los flexores de la rodilla tras la lesión es menor. En el miembro inferior no afecto también se encuentra atrofiada la musculatura por la falta de actividad (Flahiff y Brooks 1995).

También, la alteración del equilibrio es causada por la disminución o alteración de la información de los mecanorreceptores sobre la posición de la articulación, produciéndose una modificación del control neuromuscular al intentar mantener el equilibrio (Anderson, A., *et al*. 1994).

Es importante entender que se producen alteraciones como la disminución de flexión de la rodilla afecta en el contacto inicial de la marcha, que aumenta el apoyo medio, y la disminución también durante la subida y bajada de escalones, asimismo, se debe tener en cuenta la posible inestabilidad articular producida al perder el esfuerzo articular que el LCA

supone en la articulación. El desplazamiento anormal de la tibia respecto al fémur o cajón anterior (Legido Arce, 2008).

Uno de los grandes problemas en el retorno a la actividad tras una rotura del LCA son los daños y recidivas del mismo o estructuras adyacentes como meniscos, cartílago u otros ligamentos. Se ha encontrado también que los individuos con insuficiencia en el LCA tienen un riesgo ligeramente mayor de desarrollar artrosis de forma prematura de la rodilla (Legido Arce, 2008).

En relación a las técnicas de rehabilitación, los pacientes con lesiones significativas de rodilla padecen patologías de codo, tumefacción, deterioro de funcionalismo y la de ambulación, pérdida de fuerza y disminución del arco de movilidad. El objetivo es a largo plazo de la rehabilitación es restaurar el estado funcional profesional, y las metas a corto plazo son: reducir la inflamación, es decir, el dolor, la tumefacción y la temperatura local, ofrecer protección a las estructuras lesionadas, incrementar la fuerza, aumentar el arco de movilidad, establecer un patrón seguro de marcha auxiliar (Ñique Villaorduña, 2017).

La inflamación puede ser aguda o crónica y variara de naturaleza a lo largodel proceso de rehabilitación. Hay que tratar el dolor, la tumefacción y la hipertermia local para facilitar el índice máximo de curación y la progresiónen los métodos de rehabilitación activa. La crioterapia incluye la aplicaciónde compresas frías, bolsas de hielo, masaje con hielo y baños de remolinofríos, interviene el control de edema y el alivio de dolor (Lamb. 1985)

Las diversas formas de estimulación eléctrica resultan eficaces para el alivio del dolor y la reducción del edema. Inicialmente, pueden utilizarse ultrasonidos de baja intensidad, dado que sus efectos no térmicos para alterar la permeabilidad de la membrana y el estímulo de la microcirculaciónpara reducir el dolor, promueve la curación histica y contribuyen a la reducción del edema local (Viamed Salud. (s.f.).

Hay diversos factores que contribuyen a la vuelta satisfactoria a la actividad deportiva.

Marcar criterios de evaluación objetivos es útil para decidir si el atleta está preparado para volver a dicha actividad (Burgi, *et. al.* 2019).

Un reciente análisis exhaustivo ha demostrado que el 85% de los estudios utilizan el tiempo como único criterio para la vuelta del deportista después de la reconstrucción del LCA. Para algunos autores, 9 meses sería el tiempo necesario para disminuir las rerroturas (Grindem, *et.al*.2016), mientras que otros como Nagelli y Hewett establecen los 2 años como el momento más seguro para la plastia (Nagelli y Hewett 2017). Esto es algo muy importante cuando se trata deportistas profesionales, pues es un periodo de tiempo muy largo para estar fuera de la competición.

Este estudio tiene como objetivo determinar la Rehabilitación kinésica post quirúrgico de ligamento cruzado anteriorson aplicados en jugadores de fútbol.

En este sentido diversos autores señalan que la lesión del LCA es considerada una de las más graves en el fútbol y representa el 24% de las lesiones en la rodilla (Chomiak, Junge, Peterson, & Dvorak, 2000).

Por lo que se considera importante considerar como un factor relevante y a tener en cuenta, el riesgo que ocasiona el terreno de juego. El césped artificial con respecto al natural aumentaría la probabilidad de sufrir una lesión en la rodilla entre un 14% y un 32% (Herrero, 2014). Se ha observado en distintos estudios que las lesiones producidas en competición en hombres serían mayores en césped artificial que en natural (25,43 vs 23,92 por cada 1000h de juego) y en mujeres sucede lo contrario, es mayor en césped natural que en artificial (21,79 vs 19,15 por cada 1000h de juego). Asimismo, ocurre para las lesiones ligamentosas, Aunque hay que destacar la relación entre calzado y superficie, se ha observado que, si no se usa el cazado adecuado para cada tipo de superficie, se incrementaría el riesgo de lesión de LCA (Dragoo & Braun, 2010; Fuller, *et. al*., 2007).

Si se utiliza un taco de aluminio demasiado largo en césped natural, se va a conseguir que no resbale el jugador, pero, sin embargo, favorecerá una excesiva rotación de la rodilla en torsiones y, por tanto, la rotura del ligamento. Al igual ocurre con césped artificial, si no se usa la suela adecuada no se estaría favoreciendo ni a la lesión ni al agarre (Herrero, 2014).

Es importante que el paciente tenga una intervención preoperatoria que potencie sus capacidades físicas y permita una mejor recuperación postoperatoria, ya que, tras la cirugía, se produce un 20% de atrofia muscular y un 30% de pérdida de fuerza del cuádriceps (Ramos Landré, 2022*)*

Por eso es significativo que, en el postoperatorio inmediato se pueden aplicar estrategias para manejo de dolor, entre ellas la crioterapia y la terapia manual ortopédica, esto también favorecerá el aumento progresivo de los rangos de movimiento. Es trascendental garantizar en el primer mes la extensión completa de rodilla, ya que por falta de movilidad el tejido puede crear fácilmente adherencias y posterior fibrosis que limitará sustancialmente el movimiento de no lograrse (Ramos Landré, 2022*)*

Los estudios recientes afirman que entre más pronto se ganen los rangos de movilidad, más pronto se puede iniciar el trabajo de recuperación de fuerza, especialmente con contracción de tipo excéntrica, que facilita el reclutamiento de fibras musculares y acelera su recuperación.

La bibliografía también demuestra que usar electroestimulación funcional (FES) en los músculos del cuádriceps, es beneficioso para contribuir a la ganancia de fuerza y masa muscular. Cuando el paciente gane los 60° de flexión de rodilla, se pueden empezar a implementar ejercicios de descarga de peso y propiocepción, con en el caso del puente, cuidando la abducción excesiva y promoviendo la activación muscular (Sandoval Arias, 2019*).*

El paciente debe empezar su patrón de marcha y los respectivos traslados y transferencia con apoyo externo tipo muletas en la mayoría de los casos, esto depende de la

indicación que dé el ortopedista tratante. En fisioterapia debe velar por el correcto uso de estos apoyos y el entrenamiento de su uso (Sandoval Arias, 2019*).*

Los ejercicios isométricos, concéntricos y excéntricos están permitidos en esta primera etapa en cadena cerrada. Después de cuatro semanas se permite un pequeño rango de movimiento de 90-45 grados. Cada semana se añade10 grados de extensión, así que después de 5 semanas se puede hacer extensiones de piernas de 90 a 35 grados y una semana después a 25 grados, etc. (Van Grinsven, *et. al*. 2010).

Cuando la reconstrucción se ha realizado con un injerto rotuliano-hueso-patelar se permite la resistencia externa después de cuatro semanas. Sin embargo, en una reconstrucción de injerto de isquiotibiales, la resistencia sólo se permite después de 12 semanas. Es decir que, estas limitaciones se describen debido a que en la etapa inicial no se quiere forzar demasiado el nuevo injerto. En la vida diaria normal, el injerto ya experimentará una tensión inofensiva, al sentarse y levantarse de una silla y al subir escaleras. En el entrenamiento en las primeras 3-4 semanas, lo más seguro es entrenar en un rango de 0-60 grados de flexión en sus ejercicios de sentadilla y/o prensa de piernas distensión lenta y mantenida, lo cual apoya la observación clínica de que los pacientes llevan a cabo los ejercicios activos con menos eficacia después de un hábito de distensión prolongada o enérgica. Otra ventaja del ejercicio muscular antes del estiramiento es la producción asociada de calor en los tejidos (Van Grinsven, *et. al*. 2010).

En la medida que se el tratamiento avanza se debe mantener la rodilla extendida o patalee hasta el margen terminal del movimiento, entre 0-15 grados. Según la tolerancia, posteriormente se incorpora un programa de bicicleta y a medida que progresa se aumenta la intensidad y la duración del ejercicio. Hay que estimular al paciente a montar en bicicleta de paseo cuando consiguen pedalear en la estática durante 15 a 20 minutos sin exacerbación de los síntomas (Risberg *et. al*. 2007)

La rehabilitación postoperatoria de la rodilla se divide en cuatro fases progresivas. Cada fase tiene objetivos específicos y ejercicios indicados, basados en protocolos estandarizados ampliamente utilizados por instituciones de medicina deportiva (Massachusetts General Hospital, s.f.; MOON Knee Group, s.f.; Emory Healthcare, s.f.).

Fase 1: Recuperación inicial (0–2 semanas)

Los objetivos son controlar el dolor y la inflamación, alcanzar la extensión completa, iniciar flexión progresiva hasta 90°, activar el cuádriceps y restaurar la marcha asistida. Se indican ejercicios isométricos, elevaciones de pierna recta, deslizamientos de talón y movilidad de tobillo (Massachusetts General Hospital, s.f.).

Fase 2: Movimiento y fortalecimiento temprano (2–6 semanas)

En esta fase se busca recuperar el rango de movimiento, fortalecer con resistencia progresiva y retomar actividades cotidianas. Se introducen sentadillas parciales, extensiones pasivas, ejercicios con peso parcial y bicicleta estática (MOON Knee Group, s.f.-a).

Fase 3: Fortalecimiento avanzado y propiocepción (6–12 semanas)

Se enfoca en la funcionalidad, agilidad, equilibrio y resistencia. Incluye ejercicios de balance en un pie, saltos, desplazamientos laterales y actividades con bicicleta (MOON Knee Group, s.f.-b).

Fase 4: Retorno a la actividad deportiva (12–16 semanas en adelante)

Se trabaja el rendimiento físico con calentamiento dinámico, ejercicios de agilidad, pliometría y fuerza específica del deporte. La supervisión profesional es esencial para una reintegración segura (Emory Healthcare, s.f.).

Autores como Lang,., *et al*., (2017), señalan que los enfoques de rehabilitación de LCA actuales hacen hincapié en la importancia del movimiento inmediato y levantamiento de peso temprano, ejercicios de los músculos inmediatos, ejercicios cinéticos de la cadena, actividades funcionales, principios y un retorno más rápido a los deportes. De la misma forma se deben

implementar ejercicios de control propioceptivo y neuromuscular para que los atletas de alto nivel puedan recuperar la estabilidad de la articulación dinámica y funcional necesaria en la competición atlética

Según Abush, *et al*., (2012) es significativo al momento de realizar la planificación del entrenamiento específico, tener en cuenta las condiciones físicas del atleta y su gesto deportivo. En las primeras 4 semanas después de la cirugía, los objetivos durante este período son para minimizar el dolor y la inflamación mediante el manejo de medios terapéuticos (termoterapia, crioterapia, magnetoterapia, etc.), ganar rangos de movilidad articular haciendo énfasis en la extensión, esto es importante lograrlo en el primer mes post quirúrgico mediante la movilidad activa asistida, en muchos casos cuando el atleta presenta una disminución de ROM en extensión es necesario el uso de la técnica de tracción

Asimismo, en lo que respecta a la flexión, se debe ir ganando de manera progresiva teniendo en cuenta el tipo de técnica quirúrgica, fortalecer tanto la musculatura flexora y extensora de rodilla de manera progresiva, respetando los tiempos de cicatrización de las estructuras indemnes y trabajar de manera específica en diversos ejercicios de propiocepción para reeducar al ligamento y de esta manera favorecer las repuestas automáticas y reflejas del mismo ante los movimientos (Adams, D., *et al.,* 2012).

Se debe considerar que, en la fase de fortalecimiento de la rehabilitación de un postoperatorio (POP) de LCA, es importante primero que la amplitud del movimiento y la movilización de la rótula se debe alcanzar lo antes posible ya que de esta manera se evitan adherencias en el tendón rotuliano, segundo esta fase generalmente se implementa posterior a la semana 4 hasta el mes 6 y puede ser prolongado más tiempo de ser necesario (Malempati, C., et al., 2015).

Finalmente, la progresión de la misma está sujeta a que el atleta no presente dolor articular ni inflamación a corto plazo posterior a los ejercicios, de ser así se debe suspender los ejercicios entre 6 a 12 horas en general (Álvarez, y García, 2015).

En esta fase, el objetivo principal debe ser la técnica apropiada y evitar la sustitución mediante mecanismos de compensación. En cuanto al manejo de pesos, estos se deben aumentarse gradualmente junto con movimientos multidireccionales los cuales se pueden incorporar para imitar la actividad funcional y atlética (Malempati, C., et al., 2015).

METODOLOGÍA

Este estudio utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal, centrado en la evaluación de la rehabilitación postquirúrgica del ligamento cruzado anterior (LCA) en jugadores profesionales de futbol. El nivel de investigación fue descriptivo, permitiendo observar y caracterizar la evolución funcional de los deportistas sin manipular variables (Hernández, *et .al.* 2008). Se trabajó con una muestra intencionada de 16 jugadores operados de LCA, cumpliendo criterios de inclusión previamente establecidos. La recolección de datos se realizó mediante observación directa, utilizando como instrumentos la lista de cotejo, aplicados en un entorno privado dentro del club de primera división, con consentimiento informado y participación voluntaria. Las variables analizadas fueron el nivel de inflamación, rango articular, recuperación de la fuerza muscular y reinserción a la actividad deportiva, definidas y operacionalizadas según indicadores fisiológicos y funcionales. Los datos se procesaron mediante tabulación manual en Excel, facilitando su representación en cuadros y gráficos estadísticos. Se garantizaron principios éticos fundamentales como la confidencialidad, la validez científica, la justicia en la selección de los participantes y el respeto por los derechos individuales.

DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

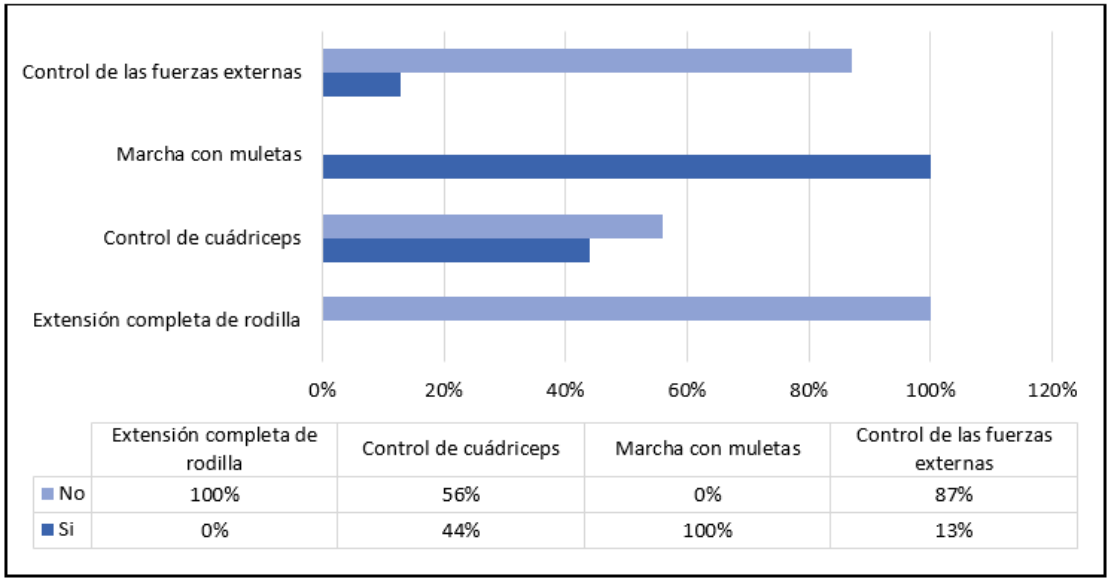
Tabla 1

Rehabilitación kinésica post quirúrgico de ligamento cruzadoanterior en la fase inmediata

Opciones	Si		No	
	F	%	F	%
Extensión completa de rodilla	0	0%	16	100%
Control de cuádriceps	7	44%	9	56%
Marcha con muletas	16	100%	0	0%
Control de las fuerzas externas	2	13%	14	87%

Figura 1

Rehabilitación kinésica post quirúrgico de ligamento cruzadoanterior en la fase inmediata



Los hallazgos en esta etapa revelan limitaciones significativas en la ejecución de componentes terapéuticos clave. El 100 % de los jugadores evaluados no alcanzó la extensión completa de la rodilla, lo cual constituye una alerta clínica crítica, pues la restauración temprana de la extensión previene artrofibrosis y restringe complicaciones funcionales en fases posteriores (Shelbourne et al., 2006). Esta carencia apunta a deficiencias en la aplicación del protocolo de ejercicios pasivos y activos durante las primeras 48 horas postoperatorias.

Asimismo, solo el 44 % de los sujetos logró una activación adecuada del cuádriceps, lo que indica inhibición muscular generalizada; dado que la activación precoz de este músculo estabiliza la rodilla, reduce la atrofia y facilita el control motor, esta baja respuesta puede asociarse al dolor postquirúrgico, inhibición neuromuscular o a la falta de intervenciones específicas como la estimulación eléctrica funcional (Palmieri-Smith et al., 2008). En contraste, el 100 % cumplió con la marcha asistida mediante muletas, demostrando adherencia al protocolo de movilidad protegida, esencial para evitar sobrecarga articular y favorecer la progresión hacia la independencia funcional. No obstante, apenas el 13 % utilizó ortesis (“brace”) o estrategias biomecánicas de protección durante la marcha, lo que evidencia una subutilización de medidas preventivas frente a fuerzas externas que podrían comprometer la integridad del injerto. En conjunto, estos resultados resaltan la necesidad de reforzar el seguimiento y la correcta implementación de los protocolos de rehabilitación inmediata, insistiendo en la extensión temprana de rodilla, la activación de cuádriceps y el uso sistemático de dispositivos de protección articular.

DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

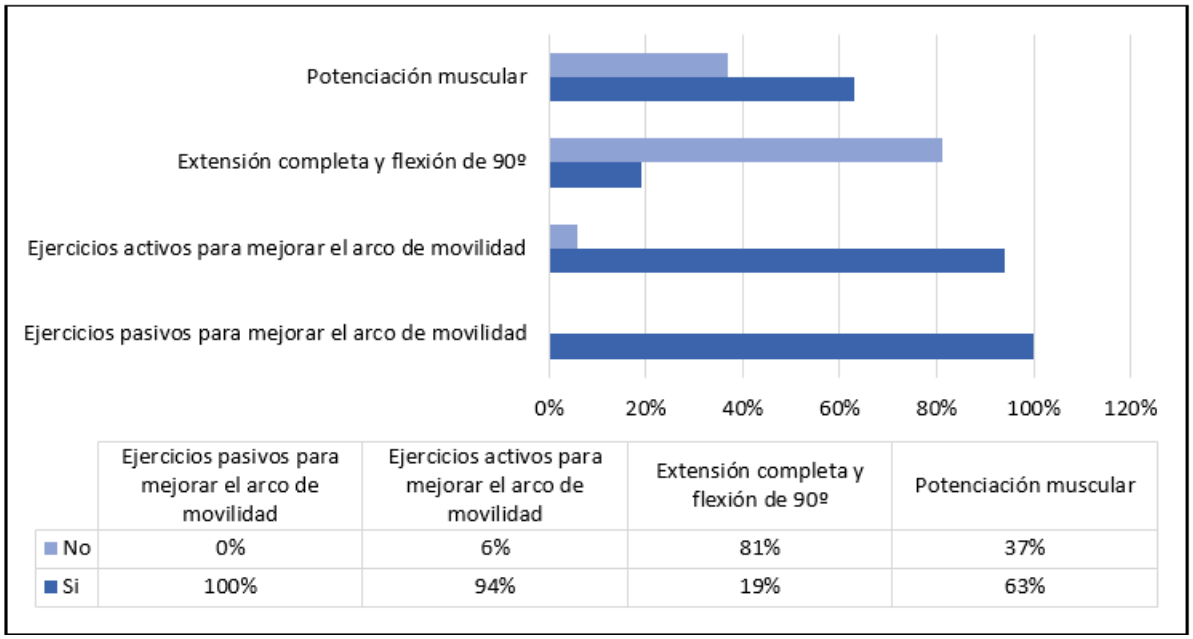
Tabla 2

Rehabilitación kinésica post quirúrgica de ligamento cruzadoanterior en la fase temprana

Opciones	Si		No	
	F	%	F	%
Ejercicios pasivos para mejorar el arco de movilidad	16	100%	0	0%
Ejercicios activos para mejorar el arco de movilidad	15	94%	1	6%
Extensión completa y flexión de 90º	3	19 %	13	81%
Potenciación muscular	13	63%	3	37%

Figura 2

Rehabilitación kinésica post quirúrgica de ligamento cruzadoanterior en la fase temprana



Los resultados obtenidos en la fase temprana de rehabilitación kinésica tras la intervención quirúrgica del ligamento cruzado anterior (LCA) en jugadores de fútbol revelan una adecuada adherencia a prácticas terapéuticas esenciales, aunque persisten limitaciones en componentes clave del proceso de recuperación. El 100 % de los futbolistas realizó ejercicios pasivos orientados a mejorar el arco de movilidad, en línea con las recomendaciones clínicas que promueven la movilidad temprana para prevenir rigideces articulares y adherencias (Wilk et al., 2012). Además, el 94 % complementó esta fase con ejercicios activos, lo que refleja una transición progresiva hacia la movilidad funcional; sin embargo, su aplicación debe ser cuidadosamente dosificada para evitar sobrecargas prematuras en la articulación. A pesar de este enfoque terapéutico, solo el 19 % de los jugadores alcanzó la extensión completa de rodilla y una flexión de 90°, lo cual constituye una limitación significativa en términos de resultados funcionales iniciales. Esta baja tasa de éxito puede atribuirse a factores como dolor postoperatorio, inflamación persistente o protocolos conservadores, afectando directamente la progresión hacia fases más avanzadas de la rehabilitación. Diversos estudios han señalado que un rango de movimiento adecuado durante las primeras semanas es un predictor crítico del éxito funcional a largo plazo (Adravanti et al., 2020). En cuanto al fortalecimiento muscular, el 63 % de los jugadores inició esta etapa, lo que representa un avance hacia la recuperación de la fuerza muscular, especialmente del cuádriceps, cuya función es esencial en la estabilización articular. No obstante, el 37 % restante no inició este componente, lo que indica una recuperación incompleta en relación con las demandas físicas del deporte profesional. La ausencia de fortalecimiento oportuno puede aumentar el riesgo de atrofia y retrasar el retorno a la competencia (Palmieri-Smith et al., 2008). En síntesis, si bien se evidenció un cumplimiento general en las estrategias iniciales de movilidad, las limitaciones observadas en el rango de movimiento y en la activación muscular reflejan la necesidad de optimizar los protocolos de

DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

rehabilitación, garantizando un abordaje integral que permita una recuperación funcional completa y un reintegro seguro a la actividad deportiva.

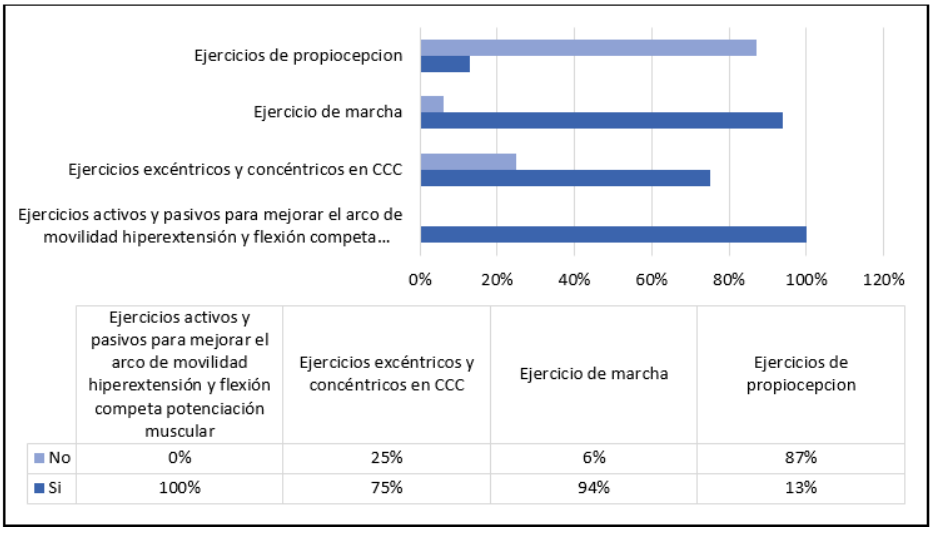
Tabla 3

Rehabilitación kinésica post quirúrgica de ligamento cruzadoanterior en la fase avanzada

Opciones	Si		No	
	F	%	F	%
Ejercicios activos y pasivos para mejorar el arco de movilidad hiperextensión y flexión competa potenciación muscular	16	100%	0	0%
Ejercicios excéntricos y concéntricos en CCC	12	75%	4	25%
Ejercicio de marcha	15	94 %	1	6%
Ejercicios de propiocepcion	2	13%	14	87%

Figura 3

Rehabilitación kinésica post quirúrgica de ligamento cruzadoanterior en la fase avanzada



DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian una alta adherencia a las prácticas kinésicas recomendadas en la fase avanzada de rehabilitación postquirúrgica del ligamento cruzado anterior en jugadores de fútbol de élite del Club Libertad. El 100 % de los participantes refirió haber realizado ejercicios activos y pasivos destinados a mejorar el arco de movilidad, incluyendo la hiperextensión y la flexión completa, así como la potenciación muscular, lo cual coincide con lo propuesto por Escamilla y Macleod (2017), quienes señalan que la recuperación del rango completo de movimiento y la fuerza muscular son objetivos esenciales en esta fase para prevenir recaídas y asegurar un retorno seguro al deporte. Asimismo, el 94 % indicó haber realizado ejercicios de marcha, aspecto clave en la readaptación funcional y neuromuscular, según lo expuesto por Risberg et al. (2016), quienes destacan que la correcta readaptación de los patrones de marcha favorece la estabilidad articular. En relación con los ejercicios excéntricos y concéntricos en cadena cinética cerrada (CCC), el 75 % manifestó su implementación, lo que sugiere una incorporación moderadamente adecuada de este tipo de ejercicios, fundamentales para la reactivación progresiva del cuádriceps y los isquiotibiales (Myer et al., 2006). Sin embargo, se observó una baja frecuencia en la realización de ejercicios de propiocepción, lo que representa una limitación significativa en el programa de rehabilitación aplicado. La propiocepción es esencial en esta etapa para restablecer el control neuromuscular y prevenir lesiones recurrentes (Grooms et al., 2015).

DOI: https://doi.org/10.71112/mkq4z695

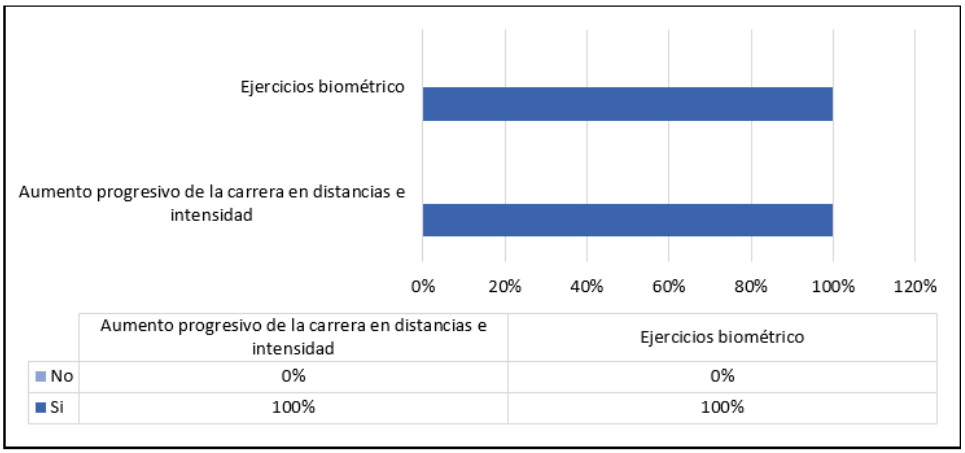
Tabla 4

Rehabilitación kinésica post quirúrgico de ligamento cruzadoanterior en la fase de retorno al deporte.

Opciones	Si		No	
	F	%	F	%
Aumento progresivo de la carrera en distancias eintensidad	16	100%	0	0%
Ejercicios biométricos	16	100%	0	0%

Figura 4

Rehabilitación kinésica post quirúrgico de ligamento cruzadoanterior en la fase de retorno al deporte.



La rehabilitación kinésica postquirúrgica de ligamento cruzado anterior (LCA) es una etapa crítica en el proceso de recuperación, particularmente durante la fase de retorno al deporte. En este contexto, los resultados obtenidos en la investigación reflejan un enfoque positivo y efectivo en la rehabilitación de los jugadores de fútbol, quienes fueron sometidos a una intervención quirúrgica del LCA. Los datos obtenidos revelan que el 100 % de los jugadores experimentaron un aumento progresivo en la carrera, tanto en distancias como en

intensidad, lo que sugiere que la rehabilitación implementada fue eficaz para mejorar la capacidad cardiovascular y la resistencia física en los jugadores. Este hallazgo coincide con estudios previos que demuestran que la rehabilitación postquirúrgica del LCA debe incluir un enfoque gradual y progresivo en la actividad física para asegurar una transición segura de los pacientes de la fase de rehabilitación a la vuelta plena al deporte (Paterno et al., 2012). La progresión de la carrera es fundamental para restaurar la funcionalidad de la rodilla y garantizar la seguridad del jugador en actividades de alta demanda física, como el fútbol profesional.

Además, se reportó que el 100 % de los jugadores realizaron ejercicios biométricos, lo que indica que la rehabilitación se centró no solo en la mejora del rendimiento físico, sino también en la prevención de posibles lesiones futuras. Los ejercicios biométricos, tales como los trabajos de propriocepción y fortalecimiento muscular específico, son esenciales para mejorar la estabilidad de la rodilla y prevenir posibles recaídas (Griffin et al., 2006). La realización de estos ejercicios no solo beneficia la musculatura circundante al LCA, sino también la mejora de la coordinación y el control neuromuscular, factores clave en la prevención de lesiones adicionales.

CONCLUSIONES

En primer lugar, la implementación de un aumento progresivo en la carrera, tanto en distancias como en intensidad, en el 100% de los jugadores demuestra que la rehabilitación fue efectiva en cuanto a la mejora de la capacidad cardiovascular y la resistencia física, elementos esenciales para un retorno seguro al deporte. Esto coincide con la evidencia que sugiere que una progresión gradual en la actividad física es crucial para evitar sobrecargas y lesiones recurrentes.

Además, la realización de ejercicios biométricos por parte de todos los jugadores subraya la importancia de trabajar no solo en el fortalecimiento de la musculatura específica,

sino también en el control neuromuscular y la estabilidad de la rodilla, lo cual es fundamental para la prevención de recaídas. La literatura respalda la efectividad de estos ejercicios para mejorar la coordinación y el control de los movimientos, factores clave en la reducción del riesgo de nuevas lesiones.

Sin embargo, es importante señalar que, aunque la rehabilitación de los jugadores mostró un progreso favorable en cuanto al retorno a las actividades deportivas, se deben considerar intervenciones adicionales para mejorar aspectos clave como la potenciación muscular en fases tempranas. Los resultados reflejan que solo un 63% de los jugadores participaron en la potenciación muscular durante la fase temprana, lo cual puede haber afectado la restauración óptima de la fuerza muscular necesaria para un rendimiento deportivo pleno.

Asimismo, la escasa participación en ejercicios de propiocepción en la fase avanzada de la rehabilitación (solo un 13% de los jugadores) destaca una limitación crítica, ya que la propiocepción es esencial para restablecer el control neuromuscular y garantizar la estabilidad funcional a largo plazo.

Declaración de conflicto de interés

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Gumercinda Cáceres Gonzales: conceptualización, metodología, investigación, redacción – borrador original, supervisión

Anabella Mónica Retamozo Blaires: metodología, validación, curación de datos, redacción – revisión y edición, administración del proyecto

Daisy Antonella Chaparro Santacruz: investigación, visualización, recursos, redacción – revisión y edición

Miguela Beatriz Larroza Villalba: curación de datos, análisis formal, software, visualización

Bettina López: adquisición de fondos, supervisión, administración del proyecto, redacción – revisión y edición

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Abush Torton, S., & Atri Levy, J. (2012). Reconstrucción del ligamento cruzado anterior en pacientes mayores de 41 años: Resultados utilizando aloinjerto de hueso-tendón rotuliano. *Anales Médicos de México*, 57(2), 104–111. Disponible en: Medigraphic

Adams, D., Logerstedt, D., Hunter-Giordano, A., Axe, M. J., & Snyder-Mackler, L. (2012). Current concepts for anterior cruciate ligament reconstruction: A criterion-based rehabilitation progression. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 42(7), 601–614. https://doi.org/10.2519/jospt.2012.3871:contentReference[oaicite:21]{index=21}

Adravanti, P., D'Antoni, A. V., & Khanduja, V. (2020). Anterior cruciate ligament reconstruction: Current concepts and controversies. *Journal of Clinical Orthopaedics and Trauma*, 11(5),

785–792. https://doi.org/10.1016/j.jcot.2020.04.010:contentReference[oaicite:28]{index=28}

Álvarez, A., & García, Y. (2015). Lesiones del ligamento cruzado anterior. *Revista Archivo Médico Camagüey*, 19(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552015000100014:contentReference[oaicite:38]{index=38}

Anderson, A. F., Arnoczky, S. P., Bach, B. R., Barber-Westin, S. D., Burks, R. T., Carpenter, J. E., et al. (1994). The ACL-deficient knee. *American Academy of Orthopaedic Surgeons*. https://doi.org/10.5435/00124635-200602000-00001:contentReference[oaicite:42]{index=42}

Burgi, C. R., Peters, S., Ardern, C. L., Magill, J. R., Gomez, C. D., Sylvain, J., & Reiman, M. P. (2019). Which criteria are used to clear patients to return to sport after primary ACL reconstruction? A scoping review. *British Journal of Sports Medicine*, 53(18), 1154–1161. https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099982:contentReference[oaicite:49]{index=49}

Chomiak, J., Junge, A., Peterson, L., & Dvorak, J. (2000). Severe injuries in football players: Influencing factors. *American Journal of Sports Medicine*, 28(5 Suppl), S58–S68. https://doi.org/10.1177/28.suppl_5.s-58:contentReference[oaicite:56]{index=56}

Dragoo, J. L., & Braun, H. J. (2010). The effect of playing surface on injury rate. *Sports Medicine*, 40(11), 981–990. https://doi.org/10.2165/11535910-000000000-00000:contentReference[oaicite:63]{index=63}

Emory Healthcare. (s.f.). 3–4 Month Phase – Post-Surgery Goals – Emory ACL Rehabilitation. Recuperado el 9 de mayo de 2025, de https://www.emoryhealthcare.org/centers-programs/acl-program/return-to-play/months-3-4:contentReference[oaicite:67]{index=67}

Escamilla, R. F., & Macleod, T. D. (2017). Anterior cruciate ligament reconstruction: Return to sport and prevention of future injury. *Sports Medicine and Arthroscopy Review*, 25(3), 117–122. https://doi.org/10.1097/JSA.0000000000000164:contentReference[oaicite:74]{index=74}

Flahiff, C., & Brooks, A. (1995). Biomechanical analysis of patellar tendon allografts as a function of donor age. *American Journal of Sports Medicine*, 23(3), 354–357. https://doi.org/10.1177/036354659502300319:contentReference[oaicite:81]{index=81}

Fuller, C. W., Ekstrand, J., Junge, A., Andersen, T. E., Bahr, R., Dvorak, J., ... Meeuwisse, W. H. (2006). Consensus statement on injury definitions and data collection procedures in studies of football (soccer) injuries. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 16(2), 83–92. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2006.00528.x:contentReference[oaicite:88]{index=88}

Griffin, L. Y., Agel, J., Albohm, M. J., Arendt, E. A., Dick, R. W., & Garrett, W. E. (2006). Noncontact anterior cruciate ligament injuries: Risk factors and prevention strategies. *Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, 14(2), 69–77. https://doi.org/10.5435/00124635-200602000-00001:contentReference[oaicite:95]{index=95}

Grindem, H., Snyder-Mackler, L., Moksnes, H., Engebretsen, L., & Risberg, M. A. (2016). Simple decision rules can reduce reinjury risk by 84% after ACL reconstruction: The Delaware-Oslo ACL cohort study. *British Journal of Sports Medicine*, 50(13), 804–808. https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096031:contentReference[oaicite:102]{index=102}

Grooms, D. R., Appelbaum, G., & Onate, J. A. (2015). Neuroplasticity following anterior cruciate ligament injury: A framework for visual-motor training approaches in rehabilitation. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 45(5), 381–393. https://doi.org/10.2519/jospt.2015.5549:contentReference[oaicite:109]{index=109}

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf:contentReference[oaicite:113]{index=113}

Herrero, N. (2014). Influencia de la superficie de juego, botas y otras variables en la producción de lesiones por mecanismo indirecto de la extremidad inferior en el fútbol.

Inga, D. (2017). Prevalencia de lesiones meniscales de rodilla mediante resonancia magnética en pacientes del Hospital Nacional Ramiro Prialé de Huancayo [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional UAP. https://hdl.handle.net/20.500.12990/2732:contentReference[oaicite:121]{index=121}

Lamb, D. (1985). *Fisiología del ejercicio: Respuestas y adaptaciones*. Ed. Augusto E. Pila Teleña.

Lang, P., Sugimoto, D., & Micheli, L. (2017). Prevention, treatment, and rehabilitation of anterior cruciate ligament injuries in children. *Open Access Journal of Sports Medicine*, 8, 133–141. https://doi.org/10.2147/OAJSM.S133940:contentReference[oaicite:132]{index=132}

Legido Arce, J. C. (2008). Rehabilitación del paciente con lesión del ligamento cruzado anterior de la rodilla (LCA). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(29), 200–210. http://hdl.handle.net/10486/3576:contentReference[oaicite:139]{index=139}

López Álvarez, C. A., & García Lorenzo, Y. C. (2017). Lesiones del ligamento cruzado posterior. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(6), 806–816. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552017000600014:contentReference[oaicite:146]{index=146}

Malempati, C., Jurjans, J., Noehren, B., Ireland, M., & Johnson, D. (2015). Current rehabilitation concepts for anterior cruciate ligament surgery in athletes. *Orthopedics*, 38(11), 689–

696. https://doi.org/10.3928/01477447-20151020-03:contentReference[oaicite:153]{index=153}

Massachusetts General Hospital. (s.f.). Rehabilitation after arthroscopic knee surgery: Phase 1. Recuperado el 9 de mayo de 2025, de https://www.massgeneral.org/assets/MGH/pdf/orthopaedics/sports-medicine/physical-therapy/rehabilitation-protocol-for-knee-arthroscopy-phase1.pdf:contentReference[oaicite:157]{index=157}

MOON Knee Group. (s.f.-a). ACL Rehabilitation Phase 2 Exercises. Recuperado el 9 de mayo

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

IMPACTO POTENCIAL DEL PATERNALISMO LIBERTARIO EN LA TOMA DE DECISIONES EMPRESARIALES: UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

POTENTIAL IMPACT OF LIBERTARIAN PATERNALISM ON BUSINESS DECISION MAKING: A COGNITIVE PERSPECTIVE

Verónica Romero

Carlyla Ramos Dearcos

Car-Emyr Suescum Coelho

Venezuela

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

Impacto potencial del paternalismo libertario en la toma de decisiones empresariales: una perspectiva cognitiva

Potential impact of libertarian paternalism on business decision making: a cognitive perspective

Verónica Romero[1]
ve.romero@correo.unimet.edu.ve
https://orcid.org/0009-0004-7550-8359
Universidad Metropolitana
Venezuela

Carlyla Ramos Dearcos[2]
cramos@upel.edu.ve
https://orcid.org/0000-0001-9734-232X
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Car-Emyr Suescum Coelho[3]
csuescum@unimet.edu.ve
https://orcid.org/0000-0003-1104-7800
Universidad Metropolitana
Venezuela

RESUMEN

Comprender cómo el cerebro humano procesa las decisiones, a menudo influenciado por sesgos y heurísticas, es vital para alcanzar el éxito organizacional en todos los procesos administrativos y gerenciales. Este ensayo une dos aspectos cruciales, la neurociencia y el comportamiento organizacional para explorar el paternalismo libertario y la teoría del empujón. El objetivo fue analizar cómo esta teoría puede influir en la toma de decisiones empresariales. Al identificar la forma en que la conducta humana moldea estas elecciones, se vislumbra el alcance conductual del empujón, lo cual permitió enunciar un conjunto de estrategias para su

aplicación empresarial. Con base en una revisión documental y análisis teórico, se concluye que aplicar estas tácticas tiene un potencial significativo para estandarizar estructuras decisionales y optimizar los resultados organizacionales, situación que promueve el crecimiento económico sostenido y trabajo decente desde un enfoque humano enmarcado en el ODS 8.

Palabras clave: toma de decisiones; teoría del empujón; paternalismo libertario; sesgos cognitivos; ODS 8

ABSTRACT

Understanding how the human brain processes decisions, often influenced by biases and heuristics, is vital for achieving organizational success in all administrative and managerial processes. This essay unites two crucial aspects, neuroscience and organizational behavior, to explore libertarian paternalism and nudge theory. The objective was to analyze how this theory can influence business decision-making. By identifying how human behavior shapes these choices, the behavioral scope of the nudge becomes clear, allowing for the formulation of a set of strategies for its business application. Based on a documentary review and theoretical analysis, it is concluded that applying these tactics has significant potential to standardize decision structures and optimize organizational results, a situation that promotes sustained economic growth and decent work from a human-centered approach framed within SDG 8.

Keywords: decision making; nudge theory; libertarian paternalism; cognitive biases; SDG 8

Recibido: 5 de mayo 2025 | Aceptado: 19 de mayo 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

INTRODUCCIÓN

El paternalismo libertario es una teoría con fundamentos neurocientíficos, psicológicos y económicos que determina configuraciones para incidir en la toma de decisiones extrapolables al entorno empresarial, el sustento, es la comprensión de que los elementos intrínsecos a las decisiones diarias, sin importar la complejidad, se ven influenciados por el procesamiento cognitivo que realiza la mente para determinar el curso de acción adecuado.

Hallándose inmersa en los postulados de autores como: Thaler, Sunstein, Kahneman y Tversky, a saber, un economista, un abogado y dos psicólogos, que, pese a sus profesiones, lograron compaginar sus disciplinas para constituir una teoría sustentada en evidencia empírica y en la neuroanatomía funcional, que conecta estas áreas del saber para conformar conocimiento bajo la intención de mejorar y facilitar la calidad de vida de las personas.

El basamento teórico primordial del ensayo son la teoría del paternalismo libertario ramificada a la teoría del empujón, que supone una aplicación específica de la teoría general; así como la teoría de la toma de decisiones, como segundo fundamento clave para el desarrollo de la investigación por cuanto se puede extender esta caracterización a los principios neurocientíficos aplicados al comportamiento y la conducta humana, particularmente a la toma de decisiones. Se analiza el potencial del paternalismo libertario en los procesos de toma de decisiones empresariales mediante una revisión documental en profundidad que permite sustentar a una discusión teorética sobre los postulados en los temas tratados.

La pertinencia y relevancia de la investigación en las ciencias económicas y sociales, se halla en el rol que juega la toma de decisiones en los procesos gerenciales, los cuales no solo inciden en el éxito o fracaso de la organización indistintamente de su tamaño o naturaleza, pues, los actores decisorios pueden apalancarse en estos preceptos conceptuales y herramientas, mitigando y evaluando de una manera más ponderada los riesgos inherentes al proceso en aras de brindar estrategias para una mejor gestión.

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

DESARROLLO

Dentro de las ciencias económicas y sociales, se pone de manifiesto que la conducta humana es un factor fundamental en la evaluación de procesos de toma de decisiones (Caballero Míguez, 2005). Resulta interesante considerar las posibilidades que podrían surgir en conocer estrategias que faciliten la predicción de conductas en este entorno gerencial, descifrando esos elementos que llevan a las personas en una dirección u otra, y la forma en que podría impactar en el desenvolvimiento de las actividades de la organización.

Las organizaciones requieren de una constante toma de decisiones para movilizar los recursos en prosecución de un fin, por ello, estas acciones requieren propuestas acertadas y coherentes con los objetivos planteados. Esta acción gerencial implica una serie de razonamientos teóricos y prácticos necesarios para efectuar cualquier decisión, la cual se orienta siempre a mejorar los resultados proyectados. Estás pueden verse afectadas e influenciadas por fenómenos conductuales, asociados al estado de ánimo, cultura, género, educación y una vasta multiplicidad de factores, que influyen en el proceder ante un escenario determinado. En el ámbito no controlado de la cotidianidad empresarial, se incurren en errores y sesgos a la hora de decidir, desde los más sencillos hasta los más complejo, acarreando consecuencias negativas para la organización, empleados, clientes y demás *stakeholders*.

Al explorar el estilo gerencial propuesto por el paternalismo libertario, y sus estrategias teorizadas en los últimos cuarenta (40) años de investigación neurocientífica, se vislumbran las debilidades y fortalezas en la toma de decisiones con la intención de establecer un nexo que facilite y optimice estas acciones desde una perspectiva conductual, dado que las decisiones empresariales es un aspecto indispensable en el mundo gerencial y corporativo.

El paternalismo libertario fue concebido como una estructura en la que un agente decisor de cualquier entidad es capaz de establecer determinadas acciones que orienten a las personas a tomar decisiones específicas basados en su conducta; considerando que el aspecto

libertario de las estrategias radica en la convicción de que las personas deben ser libres para hacer lo que desean, y para desvincularse de los acuerdos desventajosos si lo prefieren (Thaler & Sunstein, 2018). Por lo que propone un esquema que influye en las decisiones sin limitar la disponibilidad de alternativas previas, es decir, versa sobre la oportunidad de optimizar el proceso sin intervenir de forma coercitiva en la prosecución de resultados beneficiosos para todas las partes involucradas.

Galletti & Vida (2018), agregan que los aspectos indispensables a considerar de la teoría permiten predecir el comportamiento humano, y de este modo, anticiparse para influir en la decisión, estudiando distintos escenarios en que las personas toman decisiones. Al respecto Silva Jaramillo (2018), expuso que su aplicación parte de la construcción de contextos determinados ya que, si se inducen a las personas a tomar ciertas decisiones, estaremos fomentando indirectamente que éstas sean tomadas. Esta corriente de pensamiento, por tanto, estima que es posible generar impulsos que produzcan un impacto en la conducta humana de forma predecible y orientada a una dirección en particular, sin que ello suponga una prohibición o modificación significativa de incentivos (Thaler & Sunstein, 2018).

En el mundo corporativo, es un término escasamente conocido pese a sus largos años de gestación, y el que, sin embargo, puede llegar a tener un impacto determinante en la forma de apreciar, lo que cotidianamente se conoce como, el momento de la verdad, es decir, ese instante en que una persona se halla ante la situación de tener que tomar indefectiblemente una decisión. Al ser empleado se brindan incluso a los decisores las posibilidades de modelar una matriz, cuyos resultados impliquen el mejoramiento de las condiciones, asociadas directamente a una mayor eficiencia y eficacia, no solo en el proceso de toma de decisiones, sino en los objetivos a los que está orientado dicho proceso, y es que, el uso de estrategias neurocientíficas y teorías conductuales supone un paso en dirección a hacia las economías y

sociedades del futuro, pues con una modificación de los estándares de manejo de toma de decisiones, se incrementa la productividad a partir de un fundamento innovador decisional.

La toma de decisiones empresariales

El término decisión es un génesis, es una elección o juicio que se ejerce después de pensar y discutir cuál es el mejor curso de acción, es decir, implica un procesamiento interno para razonar aquello que amerita elección (Oxford Learner's Dictionary, 2023). Desde una perspectiva más estructurada Laoyan (2025) indica que es un método que consiste en reunir la información y evaluar alternativas para luego, en definitiva, tomar la decisión final; se hace referencia al proceso para llegar a una decisión en concreto, destacando el del término "método", ya que implica un procedimiento o una serie de pasos a seguir.

O'Doherty et al (2017) lo consideran como el proceso cognitivo que resulta en la selección de una creencia o un curso de acción entre varias posibilidades alternativas. Nuevamente se hace alusión a un proceso, en este caso, en referencia a la función cognitiva asociada. El proceso de tomar una decisión, según Soler (2019), consta de 6 pasos: (1) Definir el problema; (2) Determinar posibles soluciones; (3) Evaluar las opciones; (4) Seleccionar la mejor alternativa; (5) Ejecutar la opción seleccionada y (6) Evaluar los resultados.

Definir el problema es determinar sobre la base de qué se debe decidir, cuál es la coyuntura y por qué se debe tomar una decisión. Cuando la definición del problema está clara se tiene más información disponible para elaborar mejores decisiones con las cuales abordar la resolución de problemas (Laoyan, 2025). Posteriormente, se pueden considerar posibles soluciones, listando las opciones disponibles y posibles con relación a lo que se pretende alcanzar o resolver. Para este paso en concreto existen numerosas técnicas y herramientas, de las cuales, la más simple y común es la lluvia o tormenta de ideas como una solución a la reticencia para proponer soluciones frescas e inusuales (Besant, 2016).

Existen cuatro reglas para llevar a cabo una tormenta de ideas, para identificar y evaluar alternativas de decisión: (1) La crítica está prohibida, (2) La libertad es bienvenida, cuanto más creativa e imaginativa es una idea, más beneficiosa resulta, (3) La combinación y mejora es buscada, las ideas se pueden combinar entre sí para crear soluciones nuevas y mejoradas, y (4) La cantidad es deseada, el principal propósito de esta actividad es obtener una larga lista de ideas para considerar y elegir (Siegle, 2020).

Luego de determinar y recopilar las opciones para solucionar el problema planteado, se evalúan soluciones potenciales; bajo una óptica analítica y estratégica se identifican ventajas y desventajas de cada opción para empezar a descartar alternativas. Para ello se consideran herramientas como la matriz FODA en donde se evalúan los factores fuertes y débiles que en conjunto diagnostican la situación interna y externa de una organización, obteniendo una perspectiva general estratégica de la organización" (Ponce Talancón, 2007).

Habiendo depurado el listado de alternativas, se procede a seleccionar la mejor opción, considerando características acordes al contexto de la decisión, donde esas cualidades deseables se convierten en criterios para la decisión, como seguridad, calidad, tiempo, capital, gastos, y cualquier otro criterio que considere el tomador de decisiones. Entonces se procede a ejecutar la opción seleccionada realizando una evaluación de los resultados obtenidos con la misma, con el propósito de determinar si se alcanzaron los objetivos y realizar ajustes de ser necesario (Jiménez, 2018).

Por ello, en vista del carácter fundamental de las decisiones en toda empresa se derivó la disciplina específica de toma de decisiones empresariales, la cual ha sido entendida como un proceso racional en el que se comprometen recursos y configuran el conjunto de acciones a tomar con efectos críticos que afectan el bienestar y la supervivencia de la organización (Chiavenato, 2009; Blanco-Mesa et al., 2020). En el ámbito empresarial, tomar decisiones implica considerar la mejor manera de satisfacer las necesidades de la organización, tomando

en cuenta las circunstancias internas y externas, la cultura de la organización, el liderazgo, el estilo de dirección, el mercado y los proveedores (González Rodríguez et al., 2020).

Pero para identificar los componentes clave del proceso deben plantearse varias interrogantes: ¿Qué decisión se debe tomar?, ¿Qué proceso se debe usar?, ¿Quién está involucrado en el proceso? y ¿Cuándo tomar la decisión?, de modo que se estructure un sistema que, al contestar las preguntas, de respuesta al problema planteado para poder ejecutar el proceso de toma de decisiones (Jiménez, 2018)

Es aquí donde entra en juego la teoría de toma de decisiones, la cual estudia cómo los individuos racionales deben comportarse bajo riesgo e incertidumbre, adoptando y aplicando opciones racionales para la gestión eficiente (Simon, 1965).La teoría sugiere el carácter crítico de las decisiones que, de no ser tomadas a tiempo, impactan de forma negativa en los objetivos de la organización; asimismo, se destacó que la ejecución de la información tiene tanto impacto como el acto de tomar la decisión (Alijoyo, 2021).

Tipos de decisiones empresariales

Las decisiones empresariales pueden ser estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas. Las estructuradas son repetitivas y rutinarias, requieren un procedimiento claro para estandarizar para su manejo, se asocian a cargos operativos. Las no estructuradas requieren juicio, evaluación y una perspectiva para resolver el problema, son importantes y no rutinarias, no tienen procedimientos bien definidos para tomarlas, y por ende se asocian a cargos gerenciales superiores. Para finalizar, las semiestructuradas comparten características de ambas, el problema se divide en un aspecto estandarizado y uno libre a discreción del decisor, se asocia a niveles medios de gerencia (Laudon & Laudon, 2016).

Aunado a ello, con un abordaje más clásico hay quienes tienden a dividirlas como estratégicas, operativas y tácticas. Las decisiones estratégicas son las que relacionan a la organización con su entorno, tienen trascendencia por lo que tienden a ser de largo plazo, con

efectos potencialmente irreversibles y que pueden llegar a comprometer a la empresa en términos de desarrollo y supervivencia; las decisiones operativas se relacionan a la actividad rutinaria de la empresa, son repetitivas con procedimientos automáticos, y proyecciones a corto plazo; y las decisiones tácticas se orientan al cumplimiento de los objetivos determinados estratégicamente, su grado de repetición permite confiar en sus precedentes y por tanto permite la estandarización de procesos, manejándose en plazos medianos con oportunidad de revertir sus efectos (Menguzzato & Renau, 1995).

Por otro lado, existen autores que simplifican las decisiones empresariales a una dualidad tan antigua como la humanidad, en buenas y malas decisiones; donde las buenas decisiones son aquellas que obtienen como resultado un mejor desempeño de la función que dio origen al proceso de decisión; siendo que por el contrario, las malas decisiones son las que afectan negativamente el desempeño de dicha función (Martin, 2018)

Tomar decisiones empresariales es un trabajo difícil y riesgoso, pues una decisión errada puede traer consecuencias incalculables. Desde de una óptica sistemática, son procesos complejos y claves para el bienestar de una organización, por ello es importante revisar los diversos obstáculos que se presentan derivados de distintos elementos intrínsecos en los componentes del proceso, en tanto que tienen diferentes orígenes y abordajes, pues pueden presentarse conflictos asociados a la información, ya sea porque es confusa, ruidosa, contradictoria, poco confiable o por tratarse de información faltante (O'Doherty et al., 2017; Weiss, 1985).

Estas situaciones pueden exponer a la gerencia a caer en cinco trampas decisionales que deben ser manejadas y evitadas en la medida de lo posible (Gavin, 2020). La primera es esa tendencia al consenso por defecto, predeterminando que la decisión correcta es la que la mayoría quiere; si bien, puede ser apropiada para determinadas situaciones, en general, disminuye la calidad de evaluación del problema y la creatividad de su resolución, pues el

consenso está diseñado para evitar el conflicto al satisfacer al colectivo y no a la organización a través de la decisión. La segunda, es confundir opiniones por hechos; un camino fácil de seguir en medio del proceso en que se consideran diversas variables con relación a conocimientos previos que deben ser validados. La tercera, es perder de vista el propósito; perdiendo así el sentido de la decisión a tomar y obstaculizando el proceso, es menester, que las prioridades y metas estén bien establecidas para evitar incurrir en fallos de perspectiva.

En cuarto lugar, una trampa gravísima es el truncar el debate, esto aplica cuando las decisiones son tomadas en equipo; es equivalente a limitar el flujo de ideas, de acuerdo con el *Harvard Business Review* (citado en Gavin, 2020), un aspecto clave que debe brindarse es la seguridad psicológica como el epicentro de los procesos de toma de decisiones de alta calidad, por ello, es necesario garantizar la sensación de libertad de expresar los puntos de vista sin miedo al castigo o represalias asociadas.

Finalizando, en quinto lugar, la equivocación de no ofrecer alternativas, que se asocia a todas las previas, puede ocurrir por perseguir conformidad de inmediato, y también por dificultar u obstruir el proceso inicial de lluvia de ideas y exposición de estas; es importante recordar que uno de los pasos para tomar una decisión es tener amplitud de opciones para considerar, evaluar e incluso fusionar en prosecución de seleccionar la mejor posible.

Enfoque neurocientífico

Para entender a mayor profundidad a qué se asocian estas trampas (Gavin, 2020), es necesario remitirse a la perspectiva biológica y química de estos fenómenos conductuales capaces de influir en los procesos de toma de decisiones, pues todo ello se gira en torno a la neurociencia, al estudio anatomo fisiológico del cerebro humano, para explicar el proceso que ocurre a nivel neuronal al originar determinadas conductas y comportamientos.

El último reto de las ciencias biológicas es comprender la base biológica de la conciencia y los procesos cerebrales mediante los cuales el ser humano siente, actúa, aprende

y recuerda; su principal desafío es la unificación de la psicología y la neurociencia, de la ciencia de la mente y la ciencia del cerebro (Kandel, 2013). Y es que, a través de este enfoque, la mente y el cuerpo no se ven como entidades separadas; explica como todo comportamiento es el resultado de la función cerebral; entendiendo que los procesos cerebrales subyacen a todos los actos y comportamientos cognitivos complejos considerados esencialmente humanos: pensar, hablar y crear. Es crucial acotar que cuando los investigadores y científicos mencionan la conducta humana se refieren a las respuestas coordinadas internamente de organismos vivos (individuos- grupos) a estímulos internos y/o externos (Levitis et al., 2009).

Es así como una aproximación de estos conceptos de neurociencia aplicada a la gerencia, originan una disciplina conocida como neurogerencia o *neuromanagement*, que estudia la aplicación de procesos neurológicos a la toma de decisiones para definir los sistemas neuronales, racionales y emocionales, involucrados en la gestión organizacional (Mejía, 2021). Bajo esta óptica, el problema en las decisiones, no siempre se encuentra en el proceso, sino en la mente de quienes deciden, pues la forma en que funciona el cerebro humano puede alterar e incluso sabotear las decisiones (Hammond et al., 1998).

Se ahonda en el procesamiento de información del cerebro a través de los dos sistemas cognitivos: el Sistema 1 o automático, impulsivo e intuitivo; y el Sistema 2 o reflexivo, racional y prudente (Martin, 2018). El Sistema 1 se encarga de procesos automáticos, éstos se basan en experiencias previas y las asocian para producir respuestas, tiende a responder por reflejo. El Sistema 2 se asocia a procesos reflexivos que se basan en normas y sistemas, con tendencia a responder a partir de la racionalidad. El cerebro utiliza por defecto el Sistema 1 para tomar la mayoría de las decisiones, debido a la complejidad y lentitud del Sistema 2 para decidir, pues al requerir atención, sus procesos se interrumpen cuando se pierde el enfoque. Para el sistema lógico y analítico, los resultados de su procesamiento pueden ser modificados a través de

educación o persuasión; por otro lado, la reflexión al ser lenta y consciente hace que la persona lo asocie a una sensación de esfuerzo.

El Sistema Automático es fácilmente influenciable, mientras que el reflexivo considera objetivos e intenciones; por lo que, ante situaciones complejas y cuando se presentan limitaciones de tiempo, el sistema de procesamiento automático se hace cargo de tomar las decisiones (Cai, 2020). El cerebro interrelaciona estos dos sistemas a través del proceso dual de razonamiento, el comportamiento humano se compone del funcionamiento de ambos en constante interacción, donde el Sistema 2 hace uso de información suministrada por el Sistema 1 para procesarla de forma racional y tomar decisiones (Martin, 2018)

Rampello (2019) refiere que Kahneman y Tversky concluyeron que las personas cometen una serie de sesgos clasificables, de preferencias intuitivas que violan las reglas de elección racional, oponiéndose a las teorías tradicionales. Existen por tanto herramientas para facilitar la tarea de decidir, sin embargo, todas éstas se ven influenciadas por los llamados “sesgos cognitivos”, los cuales son errores sistemáticos establecidos como patrones por los estilos cognitivos (de procesamiento o de información del cerebro) para simplificar los procesos o información compleja, con el objetivo de disminuir la ansiedad generada por la incertidumbre.

Los estilos cognitivos son la forma en que el cerebro percibe su entorno y procesa la información obtenida para almacenarla en la memoria, implican do también la forma en que la información es posteriormente recordada y analizada, por lo que estos determinan los patrones que dan lugar a errores sistemáticos que afectan la toma de decisiones. De ahí que, si bien la información es una fuente de certidumbre y sustento para la toma de decisiones, existe una restricción en la cantidad de información sobre la realidad de la que un individuo puede disponer y que es capaz de procesar, restricción relacionada directamente con las características propias de su cognición (Barón y Zapata Rotundo, 2018).

En este sentido, el tomador de decisiones influye en la decisión debido a su procesamiento cognitivo. La teoría de la toma de decisiones también corresponde con los elementos psicológicos omitidos por los economistas de su época, pues aspectos asociados a la psiquis como el estrés y la motivación, influyen en la capacidad resolutiva de un individuo. Por ello, Simon exponía que las decisiones se basan en una racionalidad limitada: los humanos se comportan diferente cuando hay riesgos e incertidumbres involucrados (Alijoyo, 2021).

Enfoque económico - social

La economía es la ciencia que estudia el comportamiento del hombre económico, para describirlo y predecirlo; los académicos de la economía tradicional mantienen el foco en la ciencia y la disciplina, dejando de lado la aproximación psicológica de Simon (1965) quien describió los errores de planteamiento de la economía clásica al alejarse de psicología.
En primer lugar, la economía asume racional al hombre económico y bajo esa racionalidad olvida la observación del hombre común. En segundo lugar, asumiendo la racionalidad también asume la competencia, y en torno a ello se plantea una estructura darwiniana donde solo sobreviven los racionales, de este modo, la teoría de la economía clásica considera solo mercados de competencia perfecta y seres racionales participando en ellos, lo que deja poco espacio para el empirismo, lo humano y lo social.

Hoy en día, luego de muchos años es que se entiende la importancia del carácter conductual de la economía como ciencia social, y se ha ahondado en este particular para considerar comportamiento y procesamiento racional e irracional en las decisiones de los agentes económicos. Silva Jaramillo (2018) refiere que el objeto de estudio de la economía conductual es la “arquitectura de la decisión”, ya que se centra en definir el contexto bajo el que son tomadas las decisiones y expone que su aplicación práctica es evidente; si construimos o reconstruimos de forma consciente los contextos que inducen a las personas o grupos sociales a tomar ciertas decisiones, estaremos fomentando indirectamente que éstas sean tomadas;

este tipo de razonamiento fue el que dio pie a las teorías paternalistas asociadas a la economía como objeto principal de estudio.

El paternalismo libertario

A partir las distintas acepciones del paternalismo, Sunstein y Thaler publicaron el ensayo titulado "*Libertarian Paternalism*" con la intención de incentivar a los economistas a repensar su concepción del paternalismo; no es un oxímoron, no es contradictorio decir que el paternalismo puede ser libertario, y defienden que las tendencias anti-paternalistas parten de una suposición falsa y dos conceptos erróneos (Thaler & Sunstein, 2003).

La suposición falsa, es que las personas toman sus decisiones tomando en cuenta su mejor beneficio/interés; el primer concepto erróneo descrito es que existen alternativas viables al paternalismo, el fundamento de ello es que en toda organización se presentan coyunturas en las que un único agente debe hacer una elección con efecto en las elecciones de otros agentes, y puede sustentar su elección en el bien común, en el azar o en lo menos beneficioso; plantean entonces la interrogante de si sería sabio seleccionar las últimas dos opciones sobre la primera sólo porque ésta es paternalista. El segundo concepto erróneo es que el paternalismo implica coerción, sin embargo, los autores refieren que en su teoría no se obliga al receptor a tomar una determinada decisión. (Thaler & Sunstein, 2003).

Se trata de un tipo de paternalismo, que no implica coerción o intromisión, pues se mantienen todas las opciones a disposición del receptor; destacando que el factor libertario se apega al ideal de libertad de decisión, incluyendo el concepto de planificador, como sustitución al término iniciador; y el concepto de diseño de decisiones, referido a la estructura que crea el planificador para orientar a los receptores a tomar una decisión (Thaler & Sunstein, 2018)

Jones et al. (2010) lo consideran como un experimento que deriva de las teorías económicas que desafían las tendencias neoliberales ortodoxas desde la perspectiva de la racionalidad económica y, al mismo tiempo, las apoya desde la defensa de la libertad y la

elección, dando respuesta a las fallas de las sociedades neoliberales, pero desviándose de la conclusión al sugerir una estructura paternalista que incentiva a tomar decisiones en específico. Uno de los ejemplos más comunes y verificables es el de las opciones predeterminadas o por defecto; de acuerdo con la teórica racionalidad del hombre económico este tipo de diseño de decisión tendría poco o ningún efecto sobre los agentes decisorios, en su lugar, los agentes elegirían la mejor opción entre las posibles sin considerar el valor predeterminado. Sin embargo, numerosos experimentos ilustran la fuerte presencia de un sesgo de *status quo*, es decir, que el sistema o arreglo existente, ya sea establecido por instituciones privadas o por el gobierno, tiende a mantenerse (Thaler & Sunstein, 2003).

Una de las motivaciones de Thaler y Sunstein fue considerar una forma en la que el gobierno pudiera influir en la población para tomar mejores decisiones en el área financiera, de salud e incluso felicidad, sin ejercer coacción. Ejemplos de ello lo son: establecer la donación de órganos como predeterminada, modificar la forma de los platos para reducir las porciones de comida, organizar los alimentos para que los consumidores elijan los más saludables. Estos diseños de decisión se enfocan en lograr resultados positivos para los receptores sin ningún tipo de coacción o prohibición, volviéndose famosa en la política y poniéndose en práctica en la administración pública de diversos lugares del mundo (Barton & Grüne-Yanoff, 2015).

El comportamiento del consumidor ha sido influido a través del paternalismo libertario por agencias comerciales con el fin de maximizar ventas y ganancias, aplicado en mercadeo con estrategias de marca, diseño de empaque, y más tácticas orientadas a incrementar el gasto del consumidor. Mercadólogos han hecho uso del paternalismo y sus teorías derivadas para abordar el comportamiento repetitivo y predecible del consumidor individual para desarrollar nuevas formas de aprovecharlo en busca de rentabilidad (Gane, 2021).

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

El nudge o teoría del empujón

La aplicación del paternalismo libertario como sustento para fundamentar una teoría se dio por los mismos autores que idearon el paternalismo libertario: Sunstein y Thaler (2008) a través de su libro "*Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness*", donde detallan aplicabilidad del paternalismo libertario, a través de fenómenos que denominaron *nudges* o empujones. Los empujones son cualquier aspecto de la arquitectura de las decisiones que modifica la conducta de las personas de una manera predecible sin prohibir ni cambiar de forma significativa sus incentivos económicos, para que se pueda considerar como *nudge*, debe ser barato y fácil de evitar (Thaler & Sunstein, 2018). El empujón asocia la respuesta humana a información y contextos de toma de decisión con la neurociencia, específicamente los dos sistemas estructurales del cerebro definidos previamente.

El Sistema Automático o 1 se vale de heurísticas para decidir rápidamente y reducir la incertidumbre; pueden funcionar bien en determinados contextos, pero también pueden conducir a desviaciones sistemáticas de la racionalidad, por ello, las personas no siempre toman decisiones óptimas y sustentados en ello, por eso, los autores de la teoría del empujón sugieren que es posible que sea necesaria la intervención externa. Fundamentados en la psicología, Thaler y Sunstein (2018) proponen la alteración de diferentes factores para modificar el comportamiento de las personas, quienes pueden ser "empujadas" a lograr los resultados deseados, en otras palabras, el enfoque es la identificación de heurísticas para describir métodos que influyan a las personas a pensar o comportarse en consecuencia de las metodologías y estrategias aplicadas.

El término de arquitectura de las decisiones se emplea para describir el diseño de los empujones orientados previsiblemente para dirigir el comportamiento y la toma de decisiones de grupos o individuos con información y/o elecciones enmarcadas y presentadas de manera específica; para ello se describen herramientas de la arquitectura de las decisiones como las

opciones predeterminadas, las expectativas de error, los circuitos de retroalimentación, la creación de incentivos o la estructura de decisiones complejas (Thaler et al., 2010); entonces, así se puede comprender el uso de las heurísticas para diseñar los empujones a través de su conexión con las facultades deliberativas del Sistema 1 (Barton & Grüne-Yanoff, 2015).

Al integrar las limitaciones humanas al estudio económico para generar recomendaciones para la práctica, los empujones proponen superar estas limitaciones cognitivas para que las personas actúen en su mejor interés como si contaran con información completa y correcta, con fuerza de voluntad perfecta y, por tanto, generando, en la práctica, habilidades cognitivas equivalentes a las del homo economicus teórico. Las herramientas y pautas determinadas por la teoría del empujón se fundamentan en 4 supuestos económicos: (1) los seres humanos tienden a la inercia y a la procrastinación, (2) son sensibles a la forma en que se presenta la información, (3) son sensibles a las influencias sociales, y finalmente (4) no están familiarizados con el cálculo de probabilidad (Galletti & Vida, 2018).

Gane (2021) se plantea dos interrogantes con relación a los empujones de Thaler y Sunstein, que invitan a la reflexión para considerar la perspectiva del autor. En primer lugar, la premisa de los precursores es que los humanos carecen de fuerza de voluntad y se ven afectados por problemas de autocontrol y, a partir de ello, son susceptibles a la influencia de terceras personas. En segundo lugar, expone que si los empujones son tan sutiles como explica la teoría, y se manifiestan en la forma de opciones por defecto, existe la posibilidad de que las personas ni siquiera perciban un empujón cuando lo vean.

Esto constituye la preocupación que impulsa el compromiso de la Teoría del empujón con la libertad de elección de cada individuo, su firmeza en contra de la coerción, y su constante llamado a los arquitectos de las decisiones para hacer uso de su capacidad de diseño para el bien. Aún con el compromiso de obrar por el bien y aún con buenas intenciones,

los arquitectos de decisiones no pueden saber, con seguridad, qué es bueno para los receptores de sus empujones (Gane, 2021)

La teoría del empujón describe tres heurísticas que exhiben características del proceso cognitivo que hace el cerebro bajo incertidumbre: la disponibilidad, la representatividad y el anclaje-ajuste. Rampello (2019) refiere que, aunque la intuición heurística se distingue de los procesos de razonamiento formativo por pautas de juicios sesgados, los heurísticos en sí mismos son procedimientos de estimación que de ningún modo son irracionales.

El anclaje-ajuste, de acuerdo con Kahneman (2014) es un efecto producido cuando las personas consideran un valor particular para una cantidad desconocida antes de estimar esa cantidad. El anclaje se genera a través de una pregunta o planteamiento “ancla” y el ajuste es la respuesta cognitiva del individuo. El sesgo se produce porque los ajustes suelen ser insuficientes; incluso los anclajes que parecen irrelevantes influyen en el proceso de toma de decisiones (Thaler & Sunstein, 2018). Así Amos, (citado en Spellman & Kahneman, 2018), refiere que la heurística de anclar-y-ajustar es una estrategia de estimación de cantidades bajo incertidumbre, el proceso evalúa si el número anclado es demasiado alto o muy bajo y realiza un ajuste en su estimación desplazando el número mentalmente a partir del anclaje.

La heurística de la disponibilidad entendida como “disponibilidad, emoción y riesgo”, es utilizada cuando se quiere estimar la frecuencia de un fenómeno, es ese proceso de juzgar la frecuencia por la facilidad con que los ejemplos vienen a la mente (Spellman & Kahneman, 2018), se orilla a las personas a evaluar la probabilidad de riesgo u ocurrencia de un hecho basadas en considerar qué tan fácilmente vienen recuerdos a su mente; por tanto, un riesgo o suceso que es familiar a la mente será visto como más serio o importante que uno que es menos familiar.

La accesibilidad y la prominencia se relacionan estrechamente con la disponibilidad, por ello si una persona experimenta de primera mano un evento, es más probable que considere

que existe mayor riesgo de que acontezca. Así, eventos vívidos y fáciles de imaginar a reciben estimaciones de probabilidad elevadas, y los eventos menos vívidos reciben estimaciones bajas, aún si ocurren con mayor frecuencia; de igual modo, los sucesos recientes tienen mayor impacto en el comportamiento que eventos anteriores, esta heurística ayuda a explicar las decisiones en asociación al riesgo (Thaler y Sunstein, 2018).

Por otro lado, la evaluación de riesgo bajo sesgo influye en la forma de prepararse y responder a las crisis, opciones comerciales y procesos políticos o de cambio gerencial, pues las organizaciones pueden asignar recursos de forma errónea, acorde a los riesgos asociados a sus sesgos a partir de la heurística de la disponibilidad, en lugar de una respuesta a los riesgos y probabilidades reales. El problema es que los eventos fáciles de recordar pueden inflar los juicios de probabilidad de las personas, y si tales eventos no vienen a su mente, sus juicios de probabilidades podrían distorsionarse hacia abajo (Thaler y Sunstein, 2018).

La última heurística es la representatividad, describe un planteamiento basado en el juicio humano, empleando un razonamiento de conjuntos, aplicado en considerar la probabilidad de que un elemento “A” pertenezca a un conjunto “B”, en ese sentido, el Sistema Automático del cerebro responde planteándose la similitud de A con su idea y estereotipo de B, es decir, “qué tan representativo es A de B”. Este sesgo aparece cuando la similitud y la frecuencia divergen, y el error viene del uso de esta heurística en tratar de describir un fenómeno a partir de otro bajo un principio de correlación que realmente no existe y puede causar percepciones erróneas de los patrones en diversos ámbitos (Thaler y Sunstein, 2018).

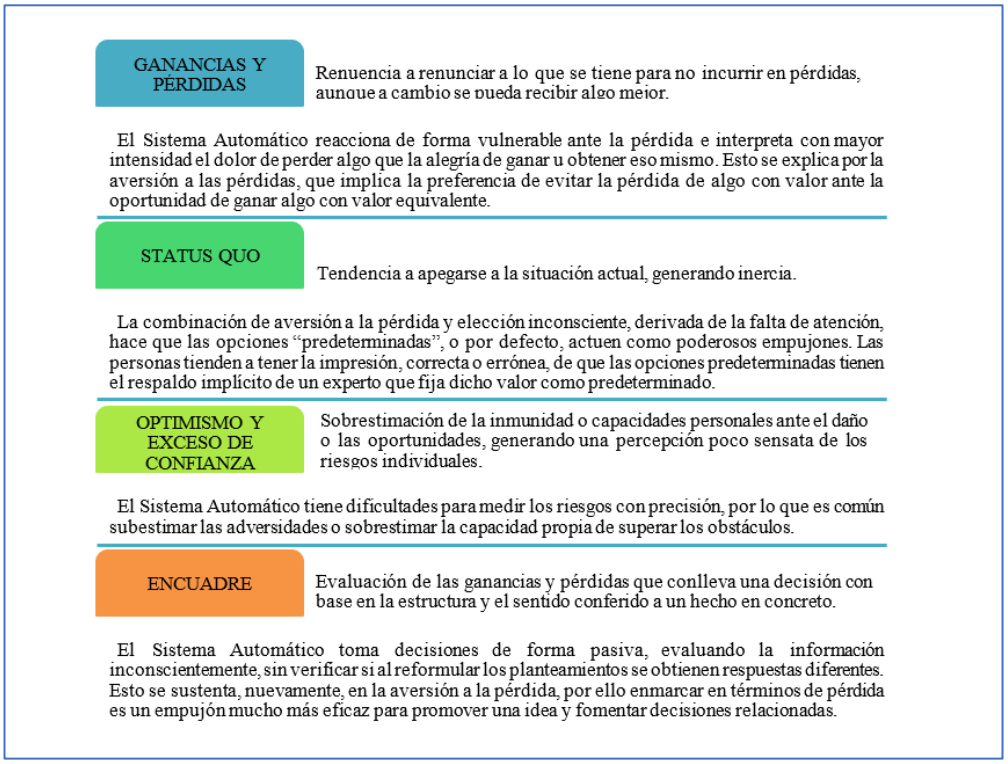
Un contexto particular que define bien esta heurística de la representatividad es el azar, cuando el resultado de un evento es determinado por casualidad, las personas tienden a esperar un resultado en concreto representativo de lo que ellas consideran aleatorio; no obstante, usualmente las personas detectan patrones que asumen significativos pero que, de hecho, son producto del azar haciendo que las personas confundan las fluctuaciones aleatorias

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

con los patrones causales (Thaler y Sunstein, 2018). Por ello, Thaler y Sunstein (2018) describen una serie de sesgos que dan sentido a los empujones que los arquitectos de las decisiones pueden diseñar, expuestos en la Figura 1:

Figura 1

Sesgos: Efectos y funcionamiento



Fuente: Thaler y Sunstein (2018)

A partir de los conceptos expuestos, los autores describen el sesgo de optimismo y el exceso de confianza como la sobreestimación de las capacidades personales, el sesgo de ganancias y pérdidas como le renuencia a renunciar a lo que se tiene, el sesgo del *status quo* como la tendencia a apegarse a las situaciones y el sesgo del encuadre como a esa evaluación de ganancias y pérdidas que conllevan a la decisión (Thaler & Sunstein, 2018).

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

El impacto potencial

El concepto de "impacto", a pesar de su amplio uso, ha sido escasamente estudiado. Su origen etimológico se remonta a 1824 del latín *impactus*, significando "chocar", y para 1960 se aplicó figuradamente a acciones contundentes (Perevochtchikova, 2013). Libera Bonilla (2007) define el impacto como una impresión o efecto intenso causado por una acción o suceso, concibiéndolo como la diferencia entre un estado futuro modificado por una acción y el estado que habría ocurrido sin ella, estableciendo así una relación causal de alteración, positiva o negativa, entre variables. Históricamente, la primera medida de impacto potencial reconocida fue el riesgo atribuible en epidemiología (Corcho Berdugo et al., 2000).

En un sentido social, se refiere a las consecuencias de una intervención en el ejercicio regular de un individuo (GRI y Sweden Sverige, 2021), mientras que definiciones más recientes lo conceptualizan como la unidad de medición del beneficio social de una acción (Cohen, 2018).

Desde una perspectiva empresarial, el impacto se entiende como la modificación, intencional o no, beneficiosa o perjudicial, en el resultado de una entidad a partir de una intervención como un programa o proyecto, siendo crucial identificar, analizar, medir y gestionar dichos impactos (Díaz Sahr, 2022).

El impacto potencial, en este contexto, evalúa la efectividad de las acciones para modificar los resultados en el receptor (Fajardo Gutiérrez, 2017). Para determinar el impacto de una variable sobre otra, se proponen enfoques como el análisis del resultado (contribución a fenómenos u objetivos), el crecimiento (desarrollo de conocimiento) y la contribución a otras variables (fuerza en su aparición y desarrollo) (Procter and Gamble, 2020). Es así como la medición de este implica un análisis exhaustivo, dividiendo la situación en efectos y resultados (Díaz Sahr, 2022), considerando efectos en el bienestar de las personas, sus repercusiones y consecuencias (GRI y Sweden Sverige, 2021). Adicionalmente, se emplean dimensiones como

los afectados, su número, el tiempo estimado del resultado, el grado de modificación y los posibles efectos de no intervenir, incluyendo riesgos (Díaz Sahr, 2022).

El paternalismo libertario en la toma de decisiones, sesgos y heurísticas

La conducta, como manifestación del procesamiento cognitivo, influye en todas las actividades que constituyen la vida del ser humano, en particular, las conexiones neuronales que activan los sistemas pertinentes y determinan la respuesta a estímulos. La capacidad humana para decidir se aloja en redes neuronales distribuidas en el cerebro, en principio, como todo animal, las decisiones provienen de respuestas instintivas del organismo, orientadas a la supervivencia. La cualidad humana asociada a las decisiones es el raciocinio, por ello, las decisiones son afectadas por la cognición, y esta se constituye de elementos inherentes a la vida como las experiencias previas, la perspectiva y la memoria desde un punto de vista pragmático e instintivo y, por el aprendizaje, la atención y el razonamiento desde una perspectiva lógica.

A pesar de sus grandes capacidades, el cerebro humano intenta hacer el mejor trabajo posible invirtiendo la menor cantidad de energía, en otras palabras, al estar orientado a la eficiencia utiliza el sistema automático con mayor frecuencia, porque el resultado del proceso depende de un menor consumo energético y esfuerzos.

En un mismo individuo el proceso de toma de decisiones, y su resultado final, va a variar dependiendo del sistema empleado para considerar la situación y decidir. En este sentido, se debe considerar que, el Sistema 1 o automático, toma decisiones de forma rápida e intuitiva, mientras que, el Sistema 2 o reflexivo, toma decisiones lentamente y mediante un proceso racional. Razón por la cual, atendiendo a la relación entre el sistema empleado para decidir y la elección realizada, los procesos cognitivos del ser humano tienen influencia en los procesos de toma de decisiones. Por tanto, el cerebro del tomador de decisiones juega un papel fundamental en la decisión por el hecho de hacer uso de procesos cognitivos que

determinan el curso de un proceso de toma de decisiones, pudiendo incluso el cerebro distorsionar la información, bajo el entendido de que los sesgos cognitivos condicionan la racionalidad, de por sí limitada, que determina las acciones de las personas.

La definición de toma de decisiones empresariales incluye la palabra “racional” en el concepto, sin embargo, la cantidad de decisiones rutinarias y operativas, que parten de los principios de las decisiones estructuradas, es mayor que las decisiones estratégicas, bien sean semiestructuradas o no estructuradas. Es que, si todas las decisiones de una organización se originaran desde el raciocinio, los procesos demorarían mucho más, todo el personal tendría que estar altamente calificado y los resultados serían mejores en términos de calidad, aunque no necesariamente en cuanto a eficiencia o efectividad.

Si bien afectan a la organización, las decisiones empresariales no siempre son racionales, por ello, las compañías elaboran reglamentos, protocolos, procesos y procedimientos a seguir en función de sistemas que faciliten las decisiones y sus acciones derivadas; de este modo, las organizaciones, intencionalmente o no, ejercen empujones en sus empleados para mejorar los resultados de sus decisiones en pro de optimizar resultados para la empresa.

Teniendo en cuenta la aplicabilidad del paternalismo libertario como teoría que plantea numerosas estrategias para influir, no solo en el comportamiento, sino también en el resultado de las interacciones humanas, bien sea grupales o individuales, es destacable la utilización de los principios fisiológicos que rigen la conducta cuando se observan las heurísticas y sesgos, porque permiten estandarizar y predecir, en cierto grado, la respuesta de una persona a un estímulo dado en forma de empujón.

El paternalismo libertario tiene limitaciones con relación a los receptores que hacen pleno y consciente uso de su atención para tomar decisiones racionales, no así, en personas que actúan dejándose llevar por la inercia y el pensamiento automatizado, pudiendo influir en

sus acciones incluso sin que éstos lo noten. Esto se debe a que la activación del proceso dual del razonamiento, que se pone en marcha cuando, a través de su atención y enfoque, el individuo asocia sus sistemas 1 y 2 para tomar decisiones, por lo que, sin atención ni enfoque el cerebro hace uso únicamente del Sistema automático.

Esta premisa permite observar la notable aplicabilidad de los empujones, particularmente en las decisiones de carácter estructurado, estableciendo que las decisiones estructuradas son repetitivas y siguen un proceso sistemático y lógico, usualmente determinado por la entidad y no por quienes forman parte de ella, son ideales para la aplicación del paternalismo libertario, por el tipo de decisiones que involucran los procesos.

Estimando que ya existe cierto grado de automatización en el proceso de toma de decisiones estructuradas debido a la repetitividad asociada, la mejora que el paternalismo puede aportar es con empujones en las áreas del proceso que ameriten decisión, aunque éstas pasen inadvertidas para los usuarios. Por otro lado, dentro de las decisiones no estructuradas también hay cabida para estas estrategias, con orientación a los factores propios de este tipo de decisiones influidas por la racionalidad o la ausencia de esta.

En particular, las herramientas y métodos empleados para facilitar u orientar el proceso de toma de decisiones estratégicas son impactados por sesgos y heurísticas, ya que, para aplicar la metodología, ésta debe ser establecida y para ello se deben tomar otras decisiones de carácter operativo. Partiendo desde la lluvia de ideas, como herramienta para la toma de decisiones, esta se ve influenciada desde el orden en que sean presentadas las ideas, las personas que presentan las ideas y su posición de liderazgo en el grupo, el sentido que se le da a la idea, la similitud entre ideas de distintas personas, y otros factores que contribuyen a sesgos como el del *status quo* que orienta a las personas a tomar una decisión porque es la que prefiere la mayoría o el sesgo de ganancias y pérdidas que lleva a las personas a tomar la decisión de no asumir riesgos por la aversión a la pérdida, y del mismo modo se puede ser con

todos los sesgos y heurísticas presentadas en la investigación.

El uso que se hace de la matriz FODA para el análisis de las variables a decidir, también se ve afectado por la cognición, se puede asociar al anclaje-ajuste desde la escogencia de características internas y externas consideradas a partir de data histórica, lo que a su vez se relaciona con la heurística de la disponibilidad porque se otorga mayor peso a los eventos pasados cuando son recientes o tuvieron impacto en las personas que toman las decisiones. De este modo, debido a estas dos heurísticas se puede incurrir en sesgos al tomar las decisiones para elaborar la matriz por lo que, siendo fundamento para las decisiones estratégicas, conlleva a decisiones erradas, aunque partan desde el buen juicio y razonamiento. De modo que es importante considerar los sesgos y heurísticas a la hora de aplicar estas herramientas para sustentar decisiones, buscando minimizar errores a través de la conciencia plena frente a la tendencia del cerebro a la automatización.

La perspectiva de usar los sesgos y heurísticas a favor de iniciativas que promuevan decisiones favorables para las organizaciones se puede abordar generando estrategias fundamentadas en el procesamiento cognitivo predecible para producir empujones. Teniendo presente la influencia de la compañía en sus empleados, debería surgir el interés en conocer estrategias que, de forma consciente, les permita orientar las decisiones en la dirección más acorde a la visión y valores corporativos.

Un elemento presente en la mayoría de posibles estrategias, por hallarse involucrado en la mayoría de las decisiones, es el sesgo del estatus quo, pues representa el rol de la inercia en las decisiones, la inercia generada por el apego a lo establecido es un gran impulsor de diseño de decisiones, apreciando que, no tomar una decisión en concreto es, después de todo, una decisión en sí misma. Asimismo, se puede hablar del sesgo de ganancias y pérdidas, impulsado por la aversión a la pérdida, que permite formular estrategias desde la difusa asignación de valor que realizan las personas a hechos y objetos, considerando la posición de

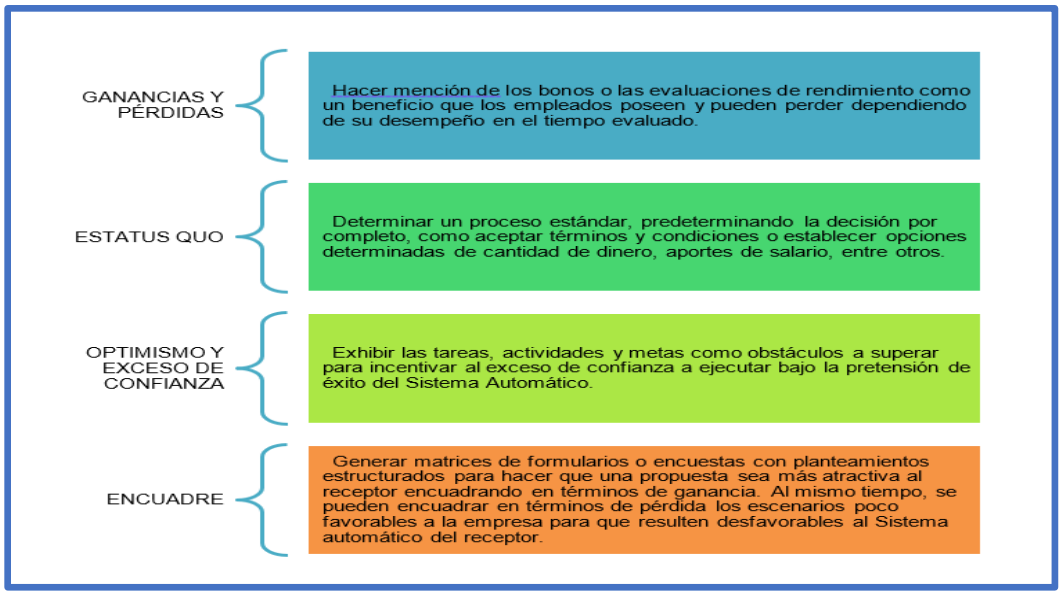
DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

recelo y deseo hacia lo que se tiene cuando existe la amenaza de pérdida.

Por su parte, el optimismo y el exceso de confianza conllevan la evaluación irracional del riesgo en asociación a la estimación elevada de las capacidades como individuo u organización. Y, el encuadre, genera una interpretación de beneficio y perjuicio con base en la estructura de los planteamientos expuestos. Las estrategias asociadas a cada uno de estos sesgos se detallan en la Figura 2:

Figura 2

Estrategias basadas en los sesgos



Fuente: Elaboración Propia

Con relación a las heurísticas, también se pueden sustentar estrategias para su aplicación en el entorno organizacional. La heurística de la representatividad puede ser utilizada para ajustar la similitud y la frecuencia de los procesos, ya que con esta se hace uso de la correlación para decidir. El anclaje-ajuste se puede utilizar, particularmente, para decisiones de carácter numérico, bien sea financieras, presupuestarias o de compras; las anclas pueden generar desenfoque con relación al propósito de la decisión, debe considerarse para no decidir con base en anclas que no sumen positivamente al proceso. La heurística de

DOI: https://doi.org/10.71112/gvawwt27

disponibilidad se puede emplear tomando en cuenta la información que la organización quiere que sea considerada para decidir, haciéndola accesible y dispuesta de manera que los empleados la recuerden con facilidad así, al encontrarse ante la necesidad de decidir, tomarán decisiones a partir del entendimiento de frecuencia del hecho recordado. Las estrategias para cada heurística se exponen a continuación en la Figura 3:

Figura 3

Estrategias basadas en las heurísticas

Fuente: Elaboración propia

Afirmando el supuesto de que, para tomar decisiones se hace uso de un procesamiento cognitivo, entonces el planteamiento de esta investigación que cuestiona el impacto potencial del paternalismo libertario en la gama de decisiones empresariales está inmerso en esta arista. Recordando que el paternalismo libertario es una teoría neuro económica que se basa en los procesos cognitivos, y que, las decisiones empresariales, no son más que el proceso básico de toma de decisiones aplicado al entorno empresarial; si una decisión implica la acción de los

sistemas 1 y 2 del cerebro, encargados de procesar la información desde un punto de vista cognitivo, entonces se puede afirmar que la teoría del empujón, derivada del paternalismo libertario, tiene impacto directo en la toma de decisiones.

Al tomar como base la premisa de estructurar empujones orientados a influir positivamente las decisiones de sus receptores, y haciendo uso de la terminología estadística de los principios de impacto potencial, se puede señalar que, a mayor exposición de las personas a empujones cognitivos como consecuencia de la tendencia humana a la inercia, mayor será la modificación de los patrones de decisión y sus resultados medibles en términos cualitativos, en la mayoría de los casos, y en términos cuantitativos, en los escenarios estructurados con indicadores y demás herramientas de medición.

El riesgo teórico atribuible a la teoría del paternalismo libertario, expresada a través de empujones cognitivos, de influir a las personas para tomar mejores decisiones, es prominente, considerando las teorías, investigaciones y documentación revisada. Por otro lado, en cuanto a la fracción prevenible, en un sentido netamente teórico, se asocia al estado de conciencia y accionar razonado de los receptores de empujones.

Por ello, desde una perspectiva social, si se mide en términos de beneficio en la comunidad, se puede afirmar un impacto potencial del paternalismo libertario sobre la toma de decisiones empresariales cuando la arquitectura de las decisiones se estructure con base en principios y valores éticos, todos ellos, orientados a propulsar el bienestar de los individuos y el bien común. Bajo la óptica empresarial, siempre que los empujones generen un cambio en los resultados de las decisiones de la organización entonces tendrán impacto prominente, debido al alto potencial de instar a las personas a tomar decisiones previsibles.

CONCLUSIONES

El paternalismo libertario fue ideado a partir de principios neurocientíficos, aplicando nociones conductuales de la neurociencia y la psicología al contexto de las decisiones.

Recordando que los principios que fundamentan esta teoría son eminentemente neurocientíficos, el carácter de la misma está destinada a influir en la conducta. En cuanto a los aspectos del proceso de toma de decisiones afectados por la conducta, el comportamiento como manifestación del procesamiento cognitivo que hace el cerebro influye en la definición del problema que origina la necesidad de tomar una decisión, porque el cerebro es el encargado de determinar la magnitud y la urgencia de la situación, así como de modelar la orientación del problema a definir; seguidamente se determinan las soluciones a partir de la implicación del Sistema 1 o Sistema 2 en el proceso de idear posibles soluciones.

Posterior a ello, se evalúan las opciones, donde nuevamente participan el Sistema 1 o el Sistema 2 y ello es determinante para los resultados del proceso de pensamiento que se lleva a cabo para la evaluación; de ello parte la selección de la mejor alternativa, pues es finalmente el sistema cognitivo activo el que decide y, dependiendo del sistema implicado, se obtendrán decisiones de diferente índole; para así concluir con evaluación de los resultados, pues el éxito o no de las decisiones tomadas, depende de la percepción y los indicadores considerados, por lo que en múltiples oportunidades se trata de una actividad subjetiva y, por tanto, dependiente del análisis que el procesamiento cognitivo haga de ello.

El paternalismo libertario tiene el potencial de impactar positivamente en la optimización de los procesos de toma de decisiones empresariales, ello va a depender de la correcta estructuración de los empujones, para orientar a las personas en una dirección que simplifique los procesos. Asimismo, dicho potencial de impactar positiva o negativamente es responsabilidad de los arquitectos de las decisiones, por ser quienes tienen la tarea de generar estructuras de decisiones o empujones de calidad que impacten a la población a la que se dirige, juzgando el poder que poseen para influenciar modificaciones en el comportamiento con relación a la intencionalidad y pertinencia.

Las estrategias descritas están orientadas a servir de base para la elaboración de más estructuras símiles para aplicar el paternalismo libertario en el contexto organizacional, en particular en la optimización de sus procesos. Además de aportar fundamentos teóricos/conceptuales para dar pie a la estructuración de estrategias adaptadas a la realidad de la organización, con el fin de impactar positivamente en las decisiones estructuradas y semiestructuradas de la empresa, e incluso llegar a influir en las decisiones no estructuradas.

Un aspecto que puede resultar disonante con respecto a la teoría del paternalismo libertario y sus derivados es la consideración de los empujones como perjuiciosos para el desenvolvimiento creativo de las personas en el entorno laboral, motivado por la defensa del pensamiento libre y la resolución creativa e innovadora de las situaciones que requieren procesos de toma de decisiones. En respuesta a este planteamiento se debe considerar que, como indican los autores de la teoría del paternalismo libertario, los empujones son fáciles de evitar y no suponen coerción de ningún tipo; adicionalmente, para los empujones, la efectividad de la arquitectura depende del uso del sistema automático por parte de los receptores, dicho en otras palabras, los empujones se evitan fácilmente cuando las personas hacen uso de su sistema reflexivo y prestan atención.

Es importante resaltar que el proceso dual de razonamiento permite al humano hacer uso de los dos sistemas cognitivos en simultáneo, alimentándose uno del otro, para afrontar las situaciones; una de las características del sistema reflexivo es que se activa con la atención, y las personas tienen la capacidad de activar su sistema reflexivo para tomar decisiones, si no mejores, al menos razonadas. En este sentido, la estrategia más importante que se puede indicar es la estrategia de la atención, fundada en la comprensión de todo lo señalado, atendiendo a los sesgos y heurísticas, para evitar ser víctima del paternalismo libertario silencioso al que se está expuesto diariamente en distintos entornos que buscan impulsar a las

personas a decidir, pero no necesariamente con la intencionalidad transparente y beneficiosa que fundamenta al paternalismo libertario ideado por Thaler y Sunstein.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Verónica Romero: conceptualización, curación, metodología, redacción del borrador original.

Carlyla Ramos Dearcos: validación, visualización, revisión.

Car-Emyr Suescum Coelho**:** validación, visualización, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Alijoyo, A. (2021, octubre 18). *Risk Management and Decision-Making Theory – Indonesia Risk Management Professional Association*. IRMAPA. https://irmapa.org/risk-management-and-decision-making-theory/

Barón, L., & Zapata Rotundo, G. J. (2018). Los sesgos cognitivos: De la psicología cognitiva a la perspectiva cognitiva de la organización y su relación con los procesos de toma de decisiones gerenciales. *Ciencia y Sociedad, 43*(1), 31–48. https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i1.pp31-48

Barton, A., & Grüne-Yanoff, T. (2015). From libertarian paternalism to nudging—and beyond. *Review of Philosophy and Psychology, 6*, 341–359. https://doi.org/10.1007/s13164-015-0268-x

Besant, H. (2016). The journey of brainstorming. *Journal of Transformative Innovation, 2*(1). https://www.regent.edu/acad/global/publications/jti/vol2iss1/Besant_JTISU16A.pdf

Blanco-Mesa, F., León-Castro, E., & Acosta-Sandoval, A. (2020). Toma de decisiones estratégicas en entornos inciertos. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, 30*, 79–96. https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconempresa.3845

Caballero Míguez, G. (2005). El comportamiento humano en las ciencias sociales: Un enfoque económico institucional. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 4*(2), 41–56.

Cai, C. W. (2020). Nudging the financial market? A review of the nudge theory. *Accounting & Finance, 60*(3), 3341–3365. https://doi.org/10.1111/acfi.12471

Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Cohen, R. (2018). *On impact: A guide to the impact revolution*. Sir Ronald Cohen Publications.

Corcho Berdugo, A., López Moreno, S., & Moreno Altamirano, A. (2000). Principales medidas en epidemiología. *Salud Pública de México, 42*(4), 337–348. https://www.scielosp.org/article/spm/2000.v42n4/337-348/

Díaz Sahr, F. (2022, julio 11). ¿De qué hablamos cuando hablamos de impacto? ¿Te has preguntado realmente qué significa? Sin duda es un término bastante amplio [Publicación]. *LinkedIn*. https://www.linkedin.com/pulse/de-qu%C3%A9-hablamos-cuando-impacto-federico-d%C3%ADaz-sahr?originalSubdomain=es

Fajardo-Gutiérrez, A. (2017). Medición en epidemiología: Prevalencia, incidencia, riesgo, medidas de impacto. *Revista Alergia México, 64*(1), 109–120. https://doi.org/10.29262/ram.v64i1.252

Galletti, M., & Vida, S. (2018). *Libertà vigilata. Una crítica del paternalismo libertario*. If Press. https://core.ac.uk/reader/212012226

Gane, N. (2021). Nudge economics as libertarian paternalism. *Theory, Culture & Society, 38*(6), 119–142. https://doi.org/10.1177/0263276421999447

Gavin, M. (2020, marzo 24). *Decision-making in management: 5 common pitfalls to avoid*. HBS Online. https://online.hbs.edu/blog/post/decision-making-in-management

González Rodríguez, S., Viteri Intriago, D., Izquierdo Morán, A., & Verdezoto Cordova, G. (2020). Modelo de gestión administrativa para el desarrollo empresarial del Hotel Barros en la ciudad de Quevedo. *Ciencia Digital, 4*(4), 346–365. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000400032&script=sci_arttext&tlng=en

GRI & Sweden Sverige. (2021). *El concepto de impacto: Un análisis de la comprensión del impacto en el reporte empresarial sobre asuntos de derechos humanos*. GRI. https://www.globalreporting.org/media/cdylpbhq/gri_impacto_final_optimizado.pdf

Hammond, J. S., Keeney, R. L., & Raiffa, H. (1998). The hidden traps in decision making. *Harvard Business Review*. https://hbr.org/1998/09/the-hidden-traps-in-decision-making-2

Jiménez, E. (2018). *Driving decision making* [Presentación]. https://pgone.sharepoint.com/:p:/r/sites/MPDxPackDevPackagingMastery/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BB799F325-4E7D-4C58-8943-D7D8CC9A6A5F%7D&file=Decision%20Making%20by%20EGJ%202018.04.pptx&action=edit&mobileredirect=true&DefaultItemOpen=1

Jones, R., Pykett, J., & Whitehead, M. (2010). Governing temptation: Changing behaviour in an age of libertarian paternalism. *Progress in Human Geography, 35*(4), 483–501. https://doi.org/10.1177/0309132510385741

Kahneman, D. (2014). *Pensar rápido, pensar despacio*. PRH Grupo Editorial.

Kandel, E. R. (2013). *Principles of neural science* (5th ed.). McGraw-Hill Education/Medical.

Laoyan, S. (2022, agosto 17). Toma de decisiones: Definición, pasos, tipos y características. *Asana*. https://asana.com/es/resources/decision-making-process

Laudon, J. P., & Laudon, K. C. (2016). *Sistemas de información gerencial* (14.ª ed.). Pearson.

Levitis, D. A., Lidicker, W. Z., & Freund, G. (2009). Behavioural biologists don't agree on what constitutes behaviour. *Animal Behaviour, 78*(1), 103–110. https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2009.03.018

Libera Bonilla, B. E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *ACIMED, 15*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000300008

Martin, M. (2018). Sistema I y Sistema II en la toma de decisiones en los mercados financieros [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas Madrid]. https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/147857/retrieve

Mejía, A. (2021). La neurogerencia como herramienta para fortalecer las habilidades de los directivos del sector hotelero del municipio de Ocaña Norte de Santander [Proyecto de investigación, UNAD]. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/42068

Menguzzato, M., & Renau, J. J. (1995). *La dirección estratégica de la empresa: Un enfoque innovador del management*. Editorial Ariel.

O'Doherty, J. P., Cockburn, J., & Pauli, W. M. (2017). Learning, reward, and decision making. *Annual Review of Psychology, 68*, 73–100. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044216

Oxford Learner's Dictionary. (2023). *Decision*. Oxford Learner's Dictionaries. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/decision?q=decision

Perevochtchikova, M. (2013). La evaluación del impacto ambiental y la importancia de los indicadores ambientales. *Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)*. http://hdl.handle.net/11651/2839

Ponce Talancón, H. (2007). La matriz FODA: Alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 12*(1), 113–130.

Procter and Gamble. (2020, julio 11). *My Impact Plan*. https://pgone.sharepoint.com/sites/Glic/AGILE%20Network/My%20Impact%20Plan/My%20Impact%20Plan%20Guidance.pdf#search=what%20impact

Rampello, S. (2019). Los sesgos en la toma de decisiones. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas, 9*(1). http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2019-v9n1a06

Siegle, D. (2020). I have an idea I need to share: Using technology to enhance brainstorming. *Gifted Child Today, 43*(3), 205–211. https://doi.org/10.1177/1076217520919967

Silva Jaramillo, S. (2018). Sesgos, heurísticas y arquitectura de las decisiones: “Un pequeño empujón” como introducción al paternalismo libertario de Richard H. Thaler y Cass R. Sunstein. *Sociedad y Economía, (35)*, 221–224. https://doi.org/10.25100/sye.v0i35.7300

Simon, H. A. (1965). Theories of decision-making in economics and behavioural science. In *Surveys of Economic Theory: Resource Allocation* (Vol. III, pp. 1–28). Palgrave Macmillan UK. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-349-00210-8_1.pdf

Soler, A. (2019, junio 17). Aprende a tomar decisiones con estos 6 pasos. *Alberto Soler*. https://www.albertosoler.es/aprende-a-tomar-decisiones-en-6-pasos/

Spellman, B. A., & Kahneman, D. (2018). What the replication reformation wrought. *Behavioral and Brain Sciences, 41*, e149. https://doi.org/10.1017/S0140525X18000857

Thaler, R., & Sunstein, C. (2003). Libertarian paternalism. *American Economic Review, 93*(2), 175–179. https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/12876718/LibPaternal.pdf?sequence=1

Thaler, R., & Sunstein, C. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press.

Thaler, R., Sunstein, C., & Balz, J. (2010). *Choice architecture*. https://doi.org/10.2139/ssrn.1583509

Thaler, R., & Sunstein, C. (2018). *Un pequeño empujón: El impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Weiss, G. B. (1985). Paternalism modernised. *Journal of Medical Ethics, 11*(4), 184–187. http://dx.doi.org/10.1136/jme.11.4.184

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/h8439377

DOCENCIA INTELIGENTE: USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y TECNOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO COGNITIVO EN LAS NUEVAS GENERACIONES

SMART TEACHING: USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TECHNOLOGY TO DEVELOP THE COGNITIVE PROCESS IN NEW GENERATIONS

Griselda Edith Salas Delgado

México

DOI: https://doi.org/10.71112/h8439377

Docencia inteligente: uso de la inteligencia artificial y tecnología para el desarrollo del proceso cognitivo en las nuevas generaciones

Smart teaching: using artificial intelligence and technology to develop the cognitive process in new generations

Griselda Edith Salas Delgado

1471@umaslp.maristas.edu.mx

https://orcid.org/0009-0003-4741-8420

Universidad Marista de San Luis Potosí

México

RESUMEN

El proceso cognitivo ha ido evolucionando a través del tiempo con el desarrollo tecnológico, las nuevas generaciones buscan una educación más activa y que involucre tecnologías actuales con las que ellos están familiarizados, es importante desarrollar nuevas metodologías de educación que involucren a la inteligencia artificial para así llevar al estudiante de manera activa a la adquisición del conocimiento.

En este documento revisamos el uso de la inteligencia artificial en estudiantes de preparatoria a través de talleres interactivos y mediante el desarrollo por parte del estudiante de actividades que contengan la información de sus programas mostrada en diferentes tecnologías.

Se realizaron encuestas y actividades de evaluación para identificar si estas metodologías son interesantes, si desarrollan el conocimiento esperado y contribuyen al aprendizaje significativo.

Palabras clave: proceso cognitivo; tecnologías; metodologías; inteligencia artificial; aprendizaje

DOI: https://doi.org/10.71112/h8439377

ABSTRACT

The cognitive process has evolved over time with technological development. New generations seek a more active education that involves current technologies with which they are familiar. It is important to develop new educational methodologies that involve artificial intelligence to actively guide students toward knowledge acquisition.

In this document, we review the use of artificial intelligence in high school students through interactive workshops and through student development of activities that contain information from their programs displayed in different technologies.

Surveys and evaluation activities were conducted to determine whether these methodologies are engaging, develop the expected knowledge, and contribute to meaningful learning.

Keywords: cognitive process; technological development; methodologies; artificial intelligence; learning

Recibido: 5 de mayo 2025 | Aceptado: 22 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

La enseñanza tradicional ha sido desafiada en las últimas décadas debido al cambio en el proceso cognitivo de las nuevas generaciones, quienes están inmersos en la tecnología todo el tiempo ya que nacieron dentro de la era del desarrollo tecnológico, esto modifico la forma en como los estudiantes logran adquirir el conocimiento, anhelan experiencias de aprendizaje personalizadas y atractivas que se alineen con su estilo de vida tecnológico (Castro Zubizarreta A.; et al.; 2020).

Para satisfacer las necesidades educativas de esta generación, los profesores debemos pasar del enfoque tradicional a métodos de enseñanza modernos e innovadores, la aparición de diferentes tecnologías ha activado el interés del estudiante en el desarrollo tecnológico y se

ha promovido un aprendizaje más activo y centrado en la autonomía (Camargo A. y Hederich C.; 2010).

Es importante que se modifiquen las metodologías de enseñanza sobre todo en aquellas materias que cusan mayor estrés y aburrimiento en los estudiantes, las ciencias, donde la enseñanza tradicional es teórica y repetitiva y los alumnos tienden a memorizar de forma superficial sin razonamiento (Valle Arias A., et al.; 1999).

El conocimiento en general requiere contar con una serie de conceptos; la cantidad y el grado de precisión de los mismos es una discusión importante, para esto se han desarrollado una serie de procesos que facilitan adquirir este conocimiento (Oviedo Guevara L. G.; 2023).

Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos orientados hacia la consecución de una meta de aprendizaje (Genovard y Gotzens 1990) estas deben ser modificadas constantemente ya que poner en práctica diferentes estrategias requiere de una serie de habilidades que el alumno posee o que ha desarrollado a través del tiempo y que están disponibles como herramientas cognitivas que permitirán al estudiante adquirir el conocimiento (Amestoy M; 2002).

Los procesos cognitivos básicos son, la percepción, que es la forma como el conocimiento entra en el alumno (Camacho A.; y Hederich G.; 2010), al pasar el tiempo y con el desarrollo de nuevas tecnologías es normal que este proceso se vaya modificando, ya que su atención está presente en la innovación y manejo de diferentes técnicas desarrolladas, (Cáceres Z.; y Munévar O.; 2022).

La atención, permite interesarse por estímulos relevantes para posteriormente generar un conocimiento (Llanga Vargas E. F., et al.; 2019), si logramos ofrecer el estímulo adecuado, que le interese al alumno, lograremos que tome la información que necesita de forma sencilla y rápida, esto lo lograremos si presentamos estímulos atractivos y conocidos para ellos, como lo es el uso de la inteligencia artificial (Eduardo Sandoval O.; 2018). La memoria, es el proceso de

tomar información del mundo que nos rodea, procesarla y almacenarla para posteriormente recordarla; si los alumnos están tan familiarizados con la inteligencia artificial que mejor forma de proporcionales la información de materias que generalmente les parecen difíciles o aburridas, a través de metodologías activas que utilicen la inteligencia artificial, ya que así les permitirá tomar más fácilmente la información necesaria y procesarla para posteriormente recordarla llegando así a la memoria de trabajo (Smith y Kosslyn, 2008).

Estas nuevas generaciones, descritas por Schroer en el 2008 como la generación Z, son niños o adolescentes nacidos entre 1995 y 2012, son nativos digitales que anhelan experiencias de aprendizaje personalizadas y atractivas que se alineen con su estilo de vida tecnológico. Poseen una serie de características especiales como ser expertos en la tecnología, son multitarea, abiertos socialmente a través de la tecnología, no son pacientes, buscan rapidez en cualquier proceso, son interactivos todo el tiempo y resilientes (Goodwin, 2010).

En cuanto a los estilos de aprendizaje David Kolb en 1972 define el aprendizaje activo como un proceso circular, producto de una serie de experiencias, con factores cognitivos como, experiencias concretas, reflexión y observación, conceptos abstractos generalizaciones y una experimentación activa. Este estilo de aprendizaje, activo, es aquel en el que el individuo aprende de forma dinámica, es reflexivo y aprende de forma creativa, este aprendizaje es ágil, divertido, útil y atractivo (Silberman M., 1998), acorde a las necesidades de esta nueva generación que necesita investigar, crear y desarrollar.

Aunado a esto, esta generación ha desarrollado varias habilidades y capacidades a través del uso de la inteligencia artificial (Granda Dávila M. F., et al.; 2024), una de ellas es la creatividad, según el investigador Donald M. Mackinnon la creatividad es un proceso que se caracteriza por la originalidad, adaptación y realización concreta de información ya conocida; la creatividad puede implicar la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones de esta

información ya conocida proporcionando mayor atracción a esta y mejorando así el entendimiento (Davis G., et al.; 1980).

La construcción de una nueva perspectiva educativa que se sustente también en la creatividad ya sea al realizar actividades que utilicen esta habilidad para presentar información teórica más atractiva (Méndez Sánches M. A., et al.; 2015), o realizando proyectos donde los estudiantes integren su creatividad en el aprendizaje, pueden transformar la educación al reconocer las posibilidades creativas que tienen los actores, alumnos y profesores, y así crear una nueva forma de mirar la educación y generar innovaciones que atiendan a estos nuevos enfoques sobre lo educativo, las personas y los procesos de construcción de conocimientos en diferentes contextos (Elisondo R. C., 2015)

El aula invertida constituye la tendencia más significativa para el futuro de la educación (Adams, et al., 2017), ya que se vale de la tecnología digital para presentar el aprendizaje fuera del aula buscando un uso óptimo del tiempo durante la clase presencial, esto teniendo en cuenta que el alumno revisa de manera previa los contenidos donde se pueden integrar diferentes aplicaciones digitales para que el estudiante logre acceder de manera sencilla a la información y procesarla (Mayer R; 1985). Sin embargo, si el estudiante no accede a la información esta estrategia didáctica no es útil ya tendrá un rezago en su conocimiento, de igual forma, si el estudiante no aclara sus dudas en su sesión presencial tendrá deficiencias en su conocimiento.

Entonces, anqué esta serie de tecnologías recientes han desarrollado el uso de la inteligencia artificial (Moreira Sánchez P.; 2019), es importante guiar al alumno de manera atrayente para que se involucre de forma activa en su educación. La inteligencia artificial nos da la posibilidad de realizar actividades que normalmente requieren inteligencia humana, este tipo de inteligencia es muy interesante para esta generación, quienes pueden manejarla a su antojo y para su beneficio. Ayuso y Gutiérrez (2022) manifiestan que este tipo de inteligencia

ofrece beneficios tanto académicos como emocionales en los estudiantes y docentes, ya que les permite explorar en amplios recursos educativos y despiertan en el estudiante en gusto por aprender.

Las materias de ciencias son disciplinas que estudian la naturaleza, el universo y el mundo que nos rodea, sin embargo, al ser disciplinas más conceptuales pueden resultar aburridas para la mayoría de los estudiantes debido a que puede parecer abrumadora por la cantidad de información que hay que aprender. Aunado a esto si tomamos en cuenta diversos factores, como la personalidad, la complejidad de los conceptos y los cambios en los procesos cognitivos de nuevas generaciones a quienes les interesa la inmediatez que proporciona la tecnología, la educación clásica a base de una clase teórica dada por el docente termina con el desinterés hacia estas materias (Gravini Donado M. L. y Iriarte Díasgranados F.; 2008).

Se necesitan de nuevas metodologías de educación basadas en las nuevas tecnologías e inteligencia artificial que generen interés y un aprendizaje autónomo y activo que sean atractivas a los estudiantes, el objetivo de este estudio es identificar nuevas estrategias de enseñanza a través de la inteligencia artificial y el uso de la tecnología en las materias de ciencias para alumnos de preparatoria (Arastruey F. C.; 2021)

METODOLOGÍA

En este trabajo abordamos la actual problemática de enseñanza a las nuevas generaciones de la materia de ciencias, que genera estrés y aburrimiento al desarrollar clases teóricas y repetitivas, mediante un estudio de caso describimos e interpretamos la experiencia obtenida al aplicar nuevas metodologías de aprendizaje utilizando la tecnología y la inteligencia artificial.

Revisamos la “docencia Inteligente”, es decir se estudió el uso de la inteligencia artificial y la tecnología para el desarrollo del proceso cognitivo en alumnos de preparatoria para las

materias de biología y química, se trabajó con alumnos de tercer año desarrollando dos talleres, uno para cada asignatura, estos talleres utilizaron la inteligencia artificial, programa H5P, y los alumnos tenían acceso al contenido completo de los mismos.

H5P es una herramienta de creación de actividades interactivas que permite crear ejercicios, presentaciones con audio, vídeo y preguntas de diferentes tipos con diferentes mecánicas, al ser una herramienta gratuita en diferentes plataformas se puede utilizar para crear contenido educativo propio interactivo y crear secuencias didácticas.

Una vez creado el contenido de los talleres, para identificar si los estudiantes podían trabajar de forma autónoma se les dio la libertad de completar los talleres en seis meses durante el tiempo que ellos pudieran y desearan trabajarlos.

Las actividades consistieron en videos interactivos 3D y 2D, juego de definiciones con ejemplos, identificación de fórmulas químicas o de biomoléculas a través de paneles, videos que explican los temas y van parando cada cierto tiempo para realizar preguntas específicas del tema y verificar que este se esté comprendiendo. Cabe mencionar que cada respuesta ya sea acertada o equivocada les proporciona una retroalimentación que explica porque su respuesta es correcta o no lo es y les da la respuesta correcta explicándola.

Por otra parte, se establecieron actividades con inteligencia artificial para alumnos de segundo año de preparatoria, en este caso tras una breve explicación de los temas, los alumnos desarrollaron mediante inteligencia artificial infografías, páginas web, tiktoks, etc., con los diferentes temas explicados por ellos mismos.

En ambos casos se realizaron diferentes encuestas donde se les preguntaba si las actividades les interesaban, cuales les interesaban más, si preferían continuar con estas metodologías o regresar a las clases presenciales impartidas por el profesor, además se midió el tiempo promedio en el que los alumnos de tercer año completaron sus talleres de forma autónoma. Para estos estudios se realizaron evaluaciones continuas a los alumnos para

identificar el grado de aprendizaje adquirido por estas metodologías (William-Oswaldo y Aparicio-Gómez; 2023).

RESULTADOS

En el estudio de la metodología activa y autónoma a través de la presentación de talleres de química y biología, todos los estudiantes terminaron los talleres en tres meses, cabe señalar que no se les dio ningún tiempo límite para realizarlos, sin embargo, revisan el contenido cada semana por al menos una hora de forma autónoma.

Estos estudiantes refirieron que el contenido les pareció sencillo de entender y sobre todo interesante al utilizar imágenes 3D, videos, etc., la mayoría de ellos prefiere utilizar esta metodología en vez de asistir de manera presencial a la clase, de igual forma se les preguntó si requerían de alguna sesión presencial para aclarar dudas, sin embargo, comentaron que no era necesario ya que cada actividad les ofrecía retroalimentación inmediata.

Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que estos talleres impartidos de forma activa y autónoma, es una metodología que les parece más efectiva e interesante ya que todo el contenido necesario para su conocimiento está en dichas actividades al recibir retroalimentación en el momento de realizarlas.

En cuanto al conocimiento adquirido, después de realizar diferentes evaluaciones encontramos que más del 80% del conocimiento fue adquirido con estos talleres de ciencias, lo cual indica una buena adquisición de conocimiento.

Por otra parte, para los alumnos de segundo año de preparatoria, donde ellos realizaron videos, infografías, TikTok, etc., sobre la materia de bilogía después de recibir una revisión sencilla del tema, todos participaron de forma activa y creativa en los tiempos establecidos, utilizaron infinidad de programas de inteligencia artificial para crearlos, les pareció divertido poder hacer uso de estas herramientas que generalmente prohíben en los cursos.

DOI: https://doi.org/10.71112/h8439377

La información fue entendida de forma dinámica mediante el diseño y elaboración de estas actividades, refirieron que esta forma de aprender no les genera estrés y frustración, además al revisar las evaluaciones respecto a lo comprendido en los temas el grupo obtuvo más del 70% del conocimiento, aunado a esto sus calificaciones mejoraron ya que la realización de estas actividades añadió puntaje a su promedio.

Figura 1

Incursión al DNA

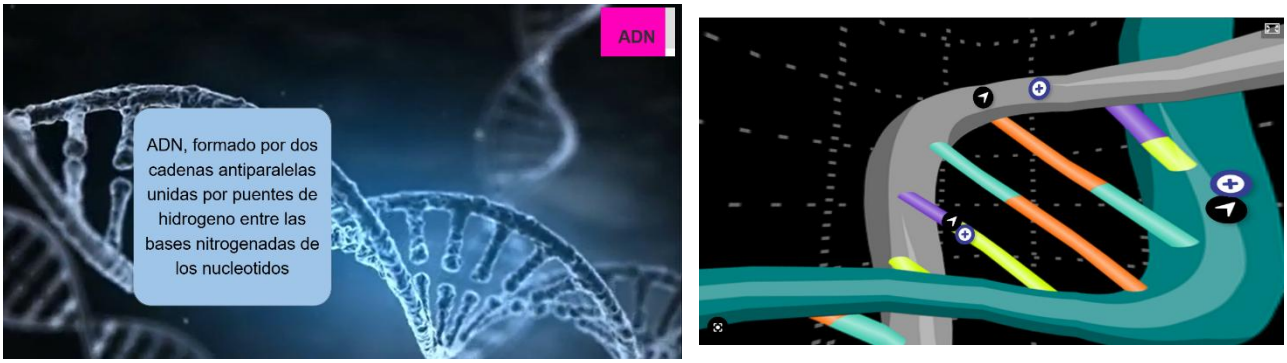


Figura 2

Composición del DNA

DOI: https://doi.org/10.71112/h8439377

Figura 3

Aprendiendo de los esquejes a través de un tiktok

Figura 4

Fisión binaria, página web

DOI: https://doi.org/10.71112/h8439377

Figura 5

Taller de química, soluciones.

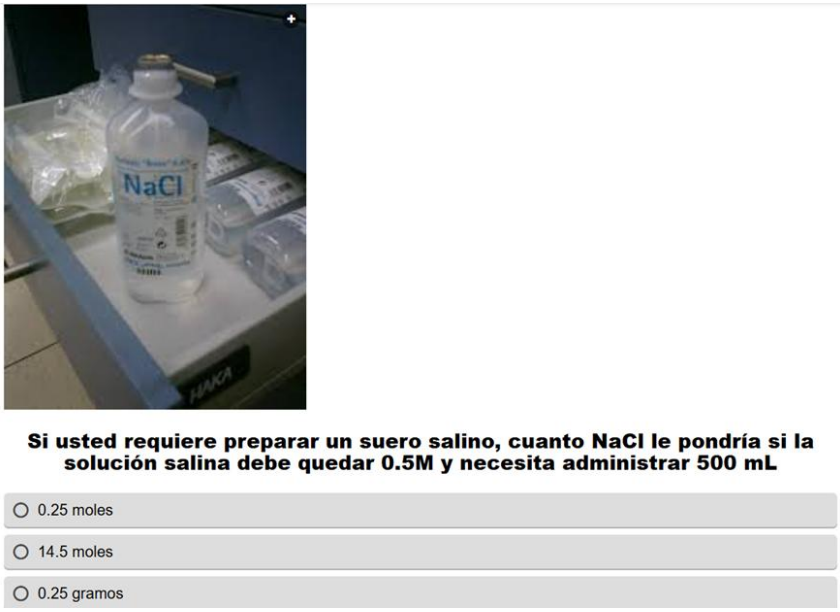


Figura 6

Las mutaciones, video interactivo.

DOI: https://doi.org/10.71112/h8439377

Figura 7

Bases de la genética.

DISCUSIÓN

Como hemos analizado, la necesidad de desarrollar nuevas estrategias didácticas para estas nuevas generaciones tecnológicas es una necesidad y pueden proporcionar enormes beneficios en la educación; sin embargo, también ofrecen numerosos desafíos que deben abordarse (Mera Castillo D. E., 2023), tales como la accesibilidad tanto de profesores como estudiantes, ya que principalmente, algunos profesores no conocen estas nuevas alternativas y el sector educativo no proporciona las capacitaciones necesarias, lo cual hace que esta no sea una alternativa viable.

El tiempo prolongado frente a la pantalla es otro tema controversial que preocupa sobre todo a padres de familia, que temen por la salud física y mental de sus hijos, así que estas nuevas estrategias educativas pueden no ser tan aceptadas por la preocupación de que provoquen problemas como fatiga visual, fatiga, problemas de salud mental como ansiedad y

agotamiento, mismos problemas que profesores de tiempo completo quieren evitar (Vidal Ledo M., et al.; 2016).

Debemos abordar todos estos desafíos mencionados al desarrollar nuestras nuevas estrategias didácticas basadas en la inteligencia artificial para garantizar que estos nuevos métodos de enseñanza modernos se integren de manera responsable y eficiente.

CONCLUSIONES

Existe una demandante necesidad de nuevas estrategias educativas que satisfagan las características de los nuevos procesos cognitivos desarrollados por los estudiantes, es importante desarrollar actividades creativas, activas e interesantes que incentiven el interés y propicien el involucramiento del estudiante (Pozo J. I.; 2006). El uso de la inteligencia artificial es imperativo en estas nuevas estrategias ya que implican de forma inmediata y autónoma a esta nueva generación de estudiantes que nació y creció con el desarrollo de la tecnología.

Al desarrollar actividades interactivas se puede mantener el interés del estudiante y al utilizar un aprendizaje colaborativo donde se desarrollen proyectos utilizando la nueva tecnología se puede desarrollar en el estudiante el conocimiento autónomo a través del uso de su creatividad.

Reducir el estrés y la frustración en los estudiantes es algo indispensable que tenemos que lograr, una educación divertida, actual e interesante le permite al estudiante involucrarse de manera autónoma y adquirir en conocimiento necesario haciendo uso o a través de la tecnología.

Es nuestra labor como docentes que amamos nuestro trabajo (Olivares Granados S. A. y González Reyes J. A.; 2016), adaptarnos al desarrollo tecnológico, aprender de él y utilizarlo en favor de nuestro trabajo y nuestros estudiantes; entender las nuevas necesidades

educativas nos permitirá desarrollar mejor nuestra labor y así obtener el conocimiento necesario en cada estudiante (Fernández-Cruz F. J. y Férnandez-Días M. J.; 2016).

Declaración de conflicto de interés

Yo, Griselda Edith Salas Delgado no tengo ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación**.**

Declaración de contribución a la autoría

Griselda Edith Salas Delgado: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que no utilizó Inteligencia Artificial en ninguna parte de la redacción del manuscrito, sin embargo, se hizo uso de la Inteligencia Artificial para el desarrollo de la investigación y metodología.

Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas, se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Adams, S., Cummins, M., Oavis, A., Freeman, A., & Hall, C. (2017). *NMC Horizon Report: Edición de Educación Superior*. The New Media Consortium. ISBN 978-0-9977215-7-7.

Alastruey, F. C. (2021). *Estado de la cuestión de la inteligencia artificial y los sistemas de aprendizaje autónomo*. Universidad Pública de Navarra, Dpto. de Ingeniería.

Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *REDIE*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100010

Ayuso, D., & Gutiérrez, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *25*(2), 347–362.

Cáceres, Z., & Munévar, O. (2022). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Actividad Física y Desarrollo Humano*, *7*(1). https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/afdh/article/view/1635

Camacho Quintero, C. L. (2018). Visión teórica humanística educativa de la Generación Z 3.0 en tiempos complejos. *Revista Scientific*, *3*(9).

Camargo, A., & Hederich, C. (2010, octubre). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Revista Psicogente*.

Castro Zubizarreta, A., Patera, S., & Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Ediciones de la Universidad de Oviedo*, *49*(3), 279–292.

Davis, G. A., Scott, J. A., Bertorini, A., Alexander, T., Barron, F., Clark, C. H., Comella, T., ... Wintringham, A. B. (1980). *Estrategias para la creatividad* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós. (Biblioteca del Educador Contemporáneo, Serie Creatividad y Métodos, vol. 42).

Eduardo Sandoval, O. (2018). Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias sociopedagógicas ¿reales o futuras? *Boletín REDIPE*, 155–171. Universidad SEK, Chile.

Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(3), 1–23.

Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Revista Científica de Educomunicación*, *24*(1). https://doi.org/10.3916/C48-2016-03

Genovard Roselló, C., & Gotzens Busquets, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid, España: Santillana.

Goodwin, C. J. (2010). *Investigación en psicología: Métodos y diseño* (6ª ed.). John Wiley & Sons Inc.

Granda Dávila, M. F., Muncha Cofre, I. J., Guamanquispe Rosero, F. V., & Jácome Noroña, J. H. (2024). Inteligencia artificial: ventajas y desventajas de su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, *3*(7).

Gravini Donado, M. L., & Iriarte Diazgranados, F. (2008). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.

Llanga Vargas, E. F., Montesdeoca Mozo, D. M., & León Pérez, S. F. (2019). El pensamiento y razonamiento como un proceso cognitivo en el desarrollo de las ideas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (6), 94.

Mayer, R. (1985). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

Méndez Sánchez, M. A., & Ghitis Jaramillo, T. (2015). La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar de la educación. *Estudios Pedagógicos*, *41*(2), 143–155.

Mera Castillo, D. E. (2023). La influencia de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje: Perspectivas y desafíos en la educación. *Instituto Superior Tecnológico de Turismo y Patrimonio Yavirac*, Quito, Ecuador.

Moreira Sánchez, P. (2019). Las TIC en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, *4*(2), 1–12.

Olivares Granados, S. A., & González Reyes, J. A. (2016). La generación Z y los retos del docente. En M. Páez Velasco (Ed.), *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios* (pp. 115–124). Universidad Autónoma de Nayarit / ECORFAN-México.

Oviedo Guevara, L. G. (2023). Dilema de la inteligencia artificial: pensamiento crítico y generaciones digitales. *Realidad y Reflexión*, *1*(58), 69–83. https://doi.org/10.5377/ryr.v1i58.17397

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. [Versión electrónica]. Ediciones Morata.

Schroer, W. (2008). Defining, managing, and marketing to generations X, Y, and Z. *The Portal*, *10*, 9.

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo* (1ª ed.). Capital Federal, Argentina: Editorial Troquel. ISBN 950-16-3085-4.

Smith, E. E., & Kosslyn, M. S. (2008). *Procesos cognitivos: Modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson Educación. ISBN 978-84-8322-396-3.

Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje: Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *31*(3), 425–461.

Vidal Ledo, M., Rivera, N., Nolla Cao, N., Morales Suárez, I. del R., & Vialart VidalI, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, *30*(3). Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP), La Habana, Cuba.

William-Oswaldo, & Aparicio-Gómez. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, Ed&TIC Research Center.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/4pp9j541

RELACIÓN ENTRE EL PATRIMONIO HISTÓRICO INMUEBLE Y LA IDENTIDAD CULTURAL EN EL CENTRO HISTÓRICO DE CUSCO

RELATIONSHIP BETWEEN IMMOVABLE HISTORICAL HERITAGE AND CULTURAL IDENTITY IN CUSCO'S HISTORIC CENTER

Edwin Zárate Tapia

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/4pp9j541

Relación entre el patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural en el Centro Histórico de Cusco

Relationship between immovable historical heritage and cultural identity in Cusco's Historic Center

Edwin Zárate Tapia

wynzar_wz@hotmail.com

https://orcid.org/0009-0005-5525-6315

Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Perú

RESUMEN

El presente artículo examina la relación entre el patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural de los residentes del Centro Histórico de Cusco, Perú, para entender cómo los bienes patrimoniales influyen en la construcción de valores y prácticas culturales en comunidades locales. La investigación, con un enfoque cuantitativo y diseño no experimental transversal, involucró a 382 residentes y utilizó cuestionarios validados para medir las variables del patrimonio y la identidad cultural. Los resultados revelaron que el 78% de los participantes percibieron el patrimonio histórico inmueble como regular, siendo los monumentos patrimoniales los más valorados. Además, el 66.5% mostró un nivel medio de identidad cultural, destacándose el "interés" como la dimensión mejor evaluada. El análisis estadístico evidenció una correlación positiva moderada ($r = 0.580$, $p < 0.05$) entre el patrimonio histórico y la identidad cultural, lo que subraya la importancia del patrimonio como factor clave para fortalecer la identidad cultural y la necesidad de implementar estrategias de conservación que promuevan la participación activa de la comunidad.

Palabras clave: patrimonio histórico inmueble; identidad cultural; centro histórico; conservación del patrimonio; participación ciudadana

ABSTRACT

This article examines the relationship between historical heritage and the cultural identity of residents in the Historic Center of Cusco, Peru, in order to understand how heritage assets, influence the construction of values and cultural practices in local communities. The research, with a quantitative approach and non-experimental cross-sectional design, involved 382 residents and used validated questionnaires to measure the variables of heritage and cultural identity. The results revealed that 78% of participants perceived the historical heritage as regular, with the most valued assets being the heritage monuments. Additionally, 66.5% showed a medium level of cultural identity, with "interest" being the highest-rated dimension. Statistical analysis revealed a moderate positive correlation ($r = 0.580$, $p < 0.05$) between historical heritage and cultural identity, highlighting the importance of heritage as a key factor in strengthening cultural identity and the need for conservation strategies that promote active community participation.

Keywords: immovable historical heritage; cultural identity; historic center; heritage conservation; citizen participation

Recibido: 26 de abril 2025 | Aceptado: 23 de mayo 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/4pp9j541

INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza la relación entre el patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural de los residentes del Centro Histórico de Cusco, un área declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO en 1983. A pesar de su riqueza histórica y arquitectónica, los residentes enfrentan desafíos en la valoración y percepción de su entorno patrimonial. El Ministerio de Cultura (2020) destaca que, aunque las políticas públicas han intentado promover la conservación, la participación comunitaria sigue siendo insuficiente, afectando negativamente la identidad cultural.

El objetivo principal de la investigación fue determinar en qué medida el patrimonio histórico inmueble se relaciona con la identidad cultural de los residentes del Centro Histórico de Cusco en el año 2022. Las hipótesis planteadas incluyen: (1) el patrimonio histórico inmueble tiene una relación significativa con la identidad cultural, y (2) las dimensiones específicas del patrimonio histórico inmueble (monumentos, conjuntos y lugares patrimoniales) están correlacionadas con las dimensiones de la identidad cultural (actitudes, valoraciones, percepciones, interés y reconocimiento).

Antecedentes

Guamanquispe (2015), evidenció que, en comunidades con un alto valor patrimonial, como Pilahuín en Ecuador, la falta de valoración adecuada del patrimonio afecta negativamente la identidad cultural y el desarrollo turístico. Por otro lado, Camacho y Vásquez (2015), en un estudio en Yarinacocha, Perú, demostraron una alta correlación entre la identidad cultural y el nivel de satisfacción de los pobladores, subrayando que las dimensiones sociales e individuales son esenciales en este vínculo. A nivel teórico, Quevedo (2016) analizó las escalas territorial, urbana y arquitectónica en el contexto del urbanismo colonial hispanoamericano, destacando cómo el patrimonio tangible e intangible interactúan en la percepción comunitaria.

Arciga (2018) analiza cómo la gestión del patrimonio cultural puede estar estrechamente ligada a la identidad local. En su estudio sobre la Casa Hacienda Caballero, observa cómo las intervenciones en los bienes patrimoniales, cuando son manejadas adecuadamente, pueden fortalecer el sentido de pertenencia y cohesión dentro de la comunidad.

En investigaciones internacionales, Nieto (2018), concluyó que la participación activa de las comunidades en la conservación patrimonial fortalece su sentido de pertenencia e identidad cultural. André y Shimabukuro (2014), en su análisis del barrio parisino Marais, señalaron que la delimitación de zonas patrimoniales bajo marcos normativos como la ley Malraux permitió integrar inmuebles históricos a contextos modernos, promoviendo la conservación y el uso activo del patrimonio. Estas investigaciones resaltan la necesidad de estrategias integrales para vincular el patrimonio con las comunidades.

Bases teóricas

Desde un enfoque conceptual, Viladevall (2003) define el patrimonio como una construcción sociocultural que combina valores históricos y estéticos esenciales para la cohesión social. Según Gallina (2004), el patrimonio integra identidad y memoria colectiva, reforzando los lazos comunitarios. Molano (2006) añade que la identidad cultural se manifiesta a través de prácticas culturales, tradiciones y símbolos compartidos, los cuales consolidan el sentido de pertenencia.

En el ámbito patrimonial, López y Candela (López & Candela, 1992) argumentan que el patrimonio histórico inmueble merece una alta estima social debido a su capacidad de generar acciones de revalorización y conservación por parte de la comunidad. Monsalve (2012) clasifica el patrimonio histórico inmueble en tres dimensiones: monumentos, conjuntos y lugares patrimoniales, cada uno con un valor significativo desde perspectivas históricas, artísticas y antropológicas. Por su parte, Huisa et al. (2009) señalan que la identidad cultural está

estructurada en dimensiones como actitudes, valoraciones, percepciones e intereses, las cuales reflejan la interacción entre los individuos y su entorno cultural.

Villamón (2017) propone que el patrimonio cultural edificado no solo se valora por su valor material, sino también por su capacidad para generar diálogos entre diferentes generaciones y culturas. Al integrar estos bienes en el tejido urbano moderno, las comunidades pueden conservar su identidad mientras interactúan con las realidades sociales y económicas contemporáneas.

Quevedo (2016), la interacción entre el patrimonio tangible e intangible es fundamental para la construcción de la identidad cultural en comunidades urbanas. En su estudio sobre el urbanismo colonial hispanoamericano, subraya cómo la conservación de elementos patrimoniales, como monumentos y lugares históricos, no solo preserva la memoria de la ciudad, sino que también permite que los residentes se identifiquen con los valores y tradiciones transmitidos a lo largo del tiempo

Estas bases teóricas refuerzan la premisa de que el patrimonio histórico inmueble no solo es un legado físico, sino también un recurso dinámico que contribuye a la formación y fortalecimiento de la identidad cultural en comunidades locales. En el caso de Cusco, este vínculo es crucial para preservar las tradiciones y valores que definen a sus residentes.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo correlacional y de corte transversal. Este enfoque permitió analizar la relación entre las variables del patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural en un momento específico, sin intervención o manipulación directa por parte de los investigadores Hernández et al (2014).

Hernández et al (2014) señalan que la investigación en ciencias sociales debe integrar métodos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una comprensión más rica y completa de fenómenos como la relación entre patrimonio e identidad cultural. Su enfoque metodológico se utiliza en estudios sobre patrimonio para obtener resultados más robustos y representativos.

Métodos para el acopio de información

Diseño del instrumento: Se utilizó una encuesta estructurada dividida en dos secciones, basada en marcos conceptuales propuestos por Viladevall (2003), Molano (2006) y Monsalve (2012):

Patrimonio histórico inmueble: Este apartado evaluó las dimensiones de monumentos, conjuntos y lugares patrimoniales. Se utilizaron preguntas diseñadas con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre), adaptando ítems de investigaciones previas sobre percepción patrimonial (López & Candela, 1992).

Identidad cultural: Se incluyeron ítems relacionados con las dimensiones de actitudes, valoraciones, percepciones, interés y reconocimiento cultural, desarrollados a partir de teorías sobre identidad comunitaria propuestas por autores como Huisa et al. (2009) y Molano (2006).

Validación del instrumento:

El cuestionario fue sometido a un juicio de expertos, integrado por cinco profesionales en áreas de patrimonio cultural, psicología social y metodologías de investigación.

Se realizó una prueba piloto con 30 residentes del Centro Histórico de Cusco, seleccionados de manera aleatoria. La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.85, lo que garantiza una alta consistencia interna de los ítems (Vara, 2012),

Tamaño y selección de la muestra:

La población objetivo estuvo compuesta por los residentes del Centro Histórico de Cusco. Según datos censales recientes, esta población asciende a 12,450 personas.

Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, con la finalidad de garantizar que los datos recolectados representaran a los diferentes grupos demográficos del área, incluyendo zonas específicas dentro del centro histórico, así como variaciones por edad, género y ocupación.

El tamaño de la muestra se calculó mediante la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, resultando en un total de 382 participantes.

Aplicación del instrumento:

La encuesta fue aplicada de manera presencial, por un equipo de encuestadores previamente capacitados, quienes visitaron las viviendas de los participantes seleccionados.

Se explicó a los participantes el objetivo del estudio y se solicitó su consentimiento informado. El tiempo promedio de respuesta fue de 20 a 25 minutos por persona.

Métodos para el procesamiento y análisis de la información

Ingreso de datos: Los datos recolectados se ingresaron en una base de datos en el software SPSS (versión 27). Se verificaron los valores atípicos y la integridad de los datos antes de proceder con el análisis.

Prueba de normalidad: Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución de las variables. Los resultados mostraron que los datos no seguían una distribución normal ($p < 0.05$), lo que justificó el uso de métodos estadísticos no paramétricos (Supo, 2022)

Análisis descriptivo: Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para describir las características de los participantes y su percepción sobre las dimensiones de las variables.

Análisis inferencial: Dada la naturaleza ordinal de los datos y la ausencia de normalidad, se utilizó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para analizar la relación entre las dimensiones del patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural. (Supo, 2022)

Los resultados indicaron una correlación positiva moderada (**r = 0.580, p < 0.05**), lo que respalda la hipótesis planteada de que existe una relación significativa entre ambas variables.

Análisis adicional:

Se evaluaron posibles diferencias significativas en las percepciones de las variables según las características demográficas de los participantes (edad y género), utilizando pruebas adicionales como la prueba U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis, asegurando así una comprensión integral de los resultados.

Aspectos éticos

Consentimiento informado:

Antes de aplicar la encuesta, se explicó a los participantes el propósito del estudio y se les garantizó la confidencialidad de sus datos. Se les proporcionó un formulario de consentimiento informado para asegurar la voluntariedad de su participación.

Protección de datos:

Los datos recolectados se almacenaron de manera anónima y únicamente se utilizaron con fines académicos, siguiendo las normas de protección de datos vigentes en el Perú.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos del análisis estadístico realizado para evaluar la relación entre el patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural de los residentes del Centro Histórico de Cusco. Los resultados incluyen un análisis descriptivo que caracteriza la percepción de los encuestados respecto a las dimensiones del patrimonio

histórico, así como un análisis inferencial que detalla la correlación entre estas dimensiones y la identidad cultural.

Tafur y Diope (2018) abogan por la valorización del patrimonio tangible inmueble, indicando que su conservación y adecuada promoción pueden ser factores decisivos en el desarrollo turístico de una región. En su estudio sobre Yurimaguas, destacan cómo un enfoque sustentable y respetuoso con las comunidades locales puede transformar el patrimonio en un recurso económico y cultural.

Mendoza (2019) afirma que la restauración del patrimonio cultural inmueble es un proceso fundamental para la preservación de la identidad cultural en ciudades históricas como Trujillo. La intervención en estos bienes patrimoniales no solo preserva su valor arquitectónico, sino que también refuerza la memoria colectiva de la comunidad, ayudando a la población a mantener su conexión con su historia mientras se adapta a las nuevas exigencias sociales y económicas.

Percepción general del patrimonio histórico inmueble

De la muestra analizada, el 78% de los encuestados calificó su percepción del patrimonio histórico como regular, mientras que el 22% restante la evaluó como buena. Este hallazgo sugiere que, aunque los residentes reconocen el valor del patrimonio, existen aspectos relacionados con su conservación y promoción que podrían mejorarse para fortalecer su impacto cultural.

DOI: https://doi.org/10.71112/4pp9j541

Tabla 1

Percepción General del Patrimonio Histórico Inmueble

Nivel de Percepción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Buena	84	22.0
Regular	298	78.0
Total	382	100.0

Nota: Elaboración propia - SPSS V.27

Análisis descriptivo por dimensiones del patrimonio histórico

La evaluación de las dimensiones específicas del patrimonio histórico inmueble reveló diferencias en la percepción de los residentes. Los monumentos patrimoniales obtuvieron las mejores valoraciones, con una media de 4.2 y una predominancia de percepciones positivas altas. Los conjuntos patrimoniales también fueron bien valorados, con una media de 4.0, mientras que los lugares patrimoniales mostraron una mayor dispersión en las respuestas, con una media de 3.8 y un 50% de percepciones moderadas.

Tabla 2

Distribución de la Percepción por Dimensiones del Patrimonio Histórico

Dimensión	Positiva Alta (%)	Moderada (%)	Baja (%)
Monumentos Patrimoniales	55	30	15
Conjuntos Patrimoniales	60	25	15
Lugares Patrimoniales	50	25	25

Nota: Elaboración propia - SPSS V.27

Estos datos reflejan que los monumentos y conjuntos patrimoniales son percibidos como los elementos más relevantes del patrimonio histórico, mientras que los lugares

patrimoniales presentan áreas de mejora en cuanto a su valoración cultural y su integración en las narrativas identitarias de la comunidad.

Relación entre patrimonio histórico e identidad cultural

El análisis inferencial mediante el coeficiente de correlación de Spearman indicó relaciones significativas entre las dimensiones del patrimonio histórico y la identidad cultural. Los monumentos patrimoniales presentaron una correlación positiva muy fuerte ($r = 0.870$, $p < 0.05$), posicionándolos como los elementos de mayor influencia. Los conjuntos patrimoniales mostraron una correlación positiva considerable ($r = 0.630$, $p < 0.05$), mientras que los lugares patrimoniales tuvieron una correlación positiva moderada ($r = 0.410$, $p < 0.05$).

Tabla 3

Correlación entre Dimensiones del Patrimonio Histórico e Identidad Cultural

Dimensión del Patrimonio Histórico	Coeficiente de Correlación (r)	Significancia (p)	Interpretación
Monumentos Patrimoniales	0.870	< 0.05	Correlación positiva muy fuerte
Conjuntos Patrimoniales	0.630	< 0.05	Correlación positiva considerable
Lugares Patrimoniales	0.410	< 0.05	Correlación positiva moderada

Nota: Elaboración propia - SPSS V.27

La correlación general entre el patrimonio histórico y la identidad cultural fue moderada ($r = 0.580$, $p < 0.05$), lo que confirma que, aunque todas las dimensiones del patrimonio contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural, su impacto varía según el tipo de elemento patrimonial.

DOI: https://doi.org/10.71112/4pp9j541

DISCUSIÓN

El presente estudio confirma la hipótesis planteada, indicando que existe una relación significativa entre las dimensiones del patrimonio histórico inmueble y la identidad cultural de los residentes del Centro Histórico de Cusco. Los resultados obtenidos permiten contrastar estos hallazgos con antecedentes previos y analizar su contribución en el contexto local.

Martorell (2012) destaca que una gestión adecuada del patrimonio cultural no solo preserva la historia, sino que también puede impulsar el desarrollo económico y social, involucrando a las comunidades locales. Por su parte, Córdova (2017) analiza el impacto del turismo en la identidad cultural de Cusco, señalando que debe gestionarse de manera responsable para evitar efectos negativos y promover el respeto por el patrimonio local.

En investigaciones previas, Viladevall (2003) destacó que el patrimonio histórico, particularmente los monumentos, actúa como un vínculo tangible entre la comunidad y su memoria colectiva, lo que coincide con los resultados de este estudio, donde los monumentos patrimoniales mostraron la correlación más fuerte con la identidad cultural ($r = 0.870$, $p < 0.05$). Este hallazgo reafirma que los monumentos son percibidos como elementos fundamentales para la construcción cultural y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, alineándose con la premisa de que los bienes tangibles representan una conexión directa con las raíces históricas de la comunidad.

Por otro lado, Molano (2006) concluyó que las prácticas culturales asociadas al patrimonio intangible tienen un impacto mayor en la identidad cultural que el patrimonio físico. Sin embargo, nuestros resultados sugieren que, en el caso del Centro Histórico de Cusco, las dimensiones tangibles, como los conjuntos y lugares patrimoniales, también contribuyen significativamente, aunque en menor medida que los monumentos. Esto se evidencia en la correlación positiva considerable de los conjuntos patrimoniales ($r = 0.630$, $p < 0.05$) y moderada de los lugares patrimoniales ($r = 0.410$, $p < 0.05$), lo cual refleja que estos bienes

pueden ser valorados de manera más efectiva mediante estrategias de conservación y promoción adecuadas.

En relación con los hallazgos de López y Candela (1992), quienes argumentaron que la percepción del patrimonio se encuentra influenciada por el grado de accesibilidad y conservación de los bienes, los resultados de este estudio coinciden parcialmente. Aunque los monumentos y conjuntos patrimoniales presentan percepciones positivas altas, los lugares patrimoniales mostraron un mayor porcentaje de percepciones bajas o moderadas (50%), lo que podría indicar una menor accesibilidad o una percepción de deterioro que limita su impacto cultural.

Desde un análisis comparativo, Guamanquispe (2015) identificó que la valoración del patrimonio cultural en comunidades con alto valor turístico depende de la participación activa de los residentes en su gestión. En este estudio, la percepción general del patrimonio histórico fue regular en el 78% de los encuestados, lo que sugiere que, aunque existe un reconocimiento de su importancia, la falta de programas participativos podría estar limitando su impacto en la identidad cultural.

Delgado y Hayakawa (2014) analizan cómo la recuperación de los centros históricos y su vivienda puede contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural. Su estudio sobre Lavapiés en Madrid muestra cómo la restauración urbana, al integrar elementos históricos, puede revitalizar la memoria colectiva de los residentes.

El análisis global de los resultados confirma la veracidad de la hipótesis planteada. Las correlaciones significativas entre las dimensiones del patrimonio histórico y la identidad cultural validan que estos bienes son esenciales para la cohesión cultural. Sin embargo, las diferencias en los niveles de correlación entre las dimensiones reflejan la necesidad de un enfoque diferenciado en la gestión del patrimonio, priorizando los bienes con mayor impacto y

mejorando la percepción de aquellos que presentan menor conexión emocional con la comunidad.

CONCLUSIONES

Dimensiones del patrimonio histórico más influyentes: Los monumentos patrimoniales destacan como los elementos más influyentes en la identidad cultural, reafirmando su valor como símbolos icónicos en la memoria colectiva de los residentes.

Percepción general del patrimonio histórico: La percepción regular predominante sugiere que, aunque el patrimonio es valorado, existen deficiencias en su conservación, promoción y accesibilidad que deben ser abordadas para fortalecer su conexión cultural.

Relación entre el patrimonio histórico e identidad cultural: La correlación positiva moderada entre ambas variables confirma que el patrimonio histórico contribuye significativamente al fortalecimiento cultural, aunque su impacto varía según la dimensión.

Estrategias de intervención: Se requiere un enfoque integral que priorice la conservación de los bienes más valorados, como los monumentos, y la mejora en la percepción de conjuntos y lugares patrimoniales mediante programas participativos que involucren a la comunidad.

El patrimonio histórico inmueble constituye un factor determinante en la identidad cultural del Centro Histórico de Cusco, aunque su impacto puede ser potenciado mediante políticas de gestión más inclusivas y efectivas. Estos resultados aportan evidencia para diseñar estrategias que maximicen el valor cultural y simbólico del patrimonio en la comunidad.

Declaración de conflicto de interés

El autor de este artículo, Edwin Zárate Tapia, declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

En la presente investigación, el único autor asumió la totalidad de los 14 roles: Conceptualización, Metodología, Curación de datos, Software, Validación, Análisis formal, Investigación, Recursos, Administración del proyecto, Adquisición de fondos, Visualización, Supervisión, Redacción – borrador original y Redacción – revisión y edición, desarrollando de manera integral todas las etapas del estudio.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

André: Shimabukuro, A. (2014). Análisis crítico del plan de sauvegarde et de mise en valeur del barrio parisino del marais a través de su evolución . *devenir, 1*(2), 71-96. doi:https://doi.org/10.21754/devenir.v1i2.252

Arciga, R. (2018). *Gestión del patrimonio cultural de la Casa Hacienda Caballero relacionada a la identidad local.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Aspen Technology. (Lunes de Febrero de 2025). *knowledge center.* Obtenido de Pyrolysis of High-Density Polyethylene: https://knowledgecenter.aspentech.com/item/kb/kA04P0000008NhtSAE?idx=7&AT_EPReference=Aspen%20Plus&AT_EVReference=14

Camacho, M., & Vasquez, F. (2015). *Identidad cultural y nivel de satisfacción de los pobladores de la Comunidad Intercultural Benajema del Distrito de Yarinacocha Provincia Coronel*

Portillo, periodo 2015. Yaninacocha: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.14646/126

Córdova, F. (2017). *Incidencias del turismo receptivo en los cambios de identidad cultural de los pobladores de la Localidad de Raqchi Sicuani Cusco - 2017.* Universidad Andina del Cusco.

Delgado, M., & Hayakawa, J. (2014). Lavapiés Dixit: Apuntes para (Re)Visitar la Recuperación de los Centros Históricos y su vivienda. *Lavapies Dixit https://doi.org/10.21754/devenir.v1i2.254*, 110-128.

Gallina, M. (2004). *Reflexión sobre la categoría de paisaje cultural en la Lista del Patrimonio Mundial de las Américas : contribución para un debate.* Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Guamanquispe, A. (2015). *Identidad Cultural Y Su Incidencia En El Desarrollo Turístico De La Parroquia Pilahuín Cantón Ambato Provincia De Tungurahua.* Universidad Técnica De Ambato. Obtenido de http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/13995

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación científica.* McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Huisa, M., Hualpa, L., & Godinez, A. (8 de 10 de 2009). *Identidad Cultural*. Obtenido de Identidad Cultural: http://identidadculturalfacem.blogspot.com/

López, M., & Candela, P. (1992). *Patrimonio Cultural y Sostenibilidad.* España: El IPICAM.

Martorell, A. (2012). *Patrimonio cultural, desarrollo sostenible y turismo*. Obtenido de http://ojs.revistaturismoypatrimonio.com/index.php/typ/article/view/62/52

Mendoza, V. (2019). *Identidad cultural y su relación con la restauración del patrimonio cultural inmueble del Centro Histórico de Trujillo, 2019 .* Universidad Cesar Vallejo.

Ministerio de cultura. (2020). *Politica Nacional de Cultura.* Lima: Gobierno de la República.

Molano, O. (2006). *La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial .*

Monsalve, L. (2012). Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo. *Memorias Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*(16). Obtenido de https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/4150/3769

Nieto, C. (2018). *La apropiación social como elemento preventivo en la salvaguarda de los bienes culturales.* Valencia: Universitat Politecnica de Valencia.

Quevedo, C. (2016). Criterios para la conservación y revalorización del urbanismo colonial hispanoamericano: estudio de caso. *Devenir Universidad Nacional de Ingenieria, 3*(6), 9-30. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8101821

Supo, J. (2022). *Metodología de investigación Científica.* Perú.

Tafur, J., & Diope, C. (2018). *Caracterizacion del patrimonio tangible inmueble y propuesta para su uso turistico de la Ciudad de Yurimaguas, año 2017.* Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.

Vara, A. (2012). *Siete pasos para desarrollar una tesis exitosa .* Lima - Perú: Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos.

Viladevall, M. (2003). *Gestión del patrimonio cultural.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Dirección General de Fomento Editorial. Obtenido de https://catalogocimarron.uabc.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=123973

Villamón, T. (2017). Reflexiones teóricas contemporáneas sobre patrimonio edificado y su significado. *Devenir, Universidad Nacional de Ingenieria DOI: http://dx.doi.org/10.21754/devenir.v4i8.159*, 123-133.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

LA IMPORTANCIA DEL USO DE LA TECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA EN EL EJERCICIO PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL. UN ESTUDIO DE CASO

THE IMPORTANCE OF THE USE OF TECHNOLOGY AS A TOOL IN THE PROFESSIONAL PRACTICE OF SOCIAL WORK. A CASE STUDY

Liliana Quintero Cota

México

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

La importancia del uso de la tecnología como herramienta en el ejercicio profesional en trabajo social. Un estudio de caso

The importance of the use of technology as a tool in the professional practice of social work. A case study

Liliana Quintero Cota

lilianaquintero@uas.edu.mx

https://orcid.org/0009-0007-0792-1258

Universidad Autónoma de Sinaloa

México

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar el uso de la tecnología como herramienta en el ejercicio profesional en trabajo social en que se adopta un enfoque cuantitativo, con el diseño de la investigación exploratoria-descriptiva, que se implementó un estudio de casos con estudiantes de cuarto grado de la Facultad de Trabajo Social Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Para este estudio se seleccionó una muestra de 40 estudiantes, utilizando un muestreo aleatorio simple. El instrumento principal utilizado en la investigación fue el cuestionario y la encuesta como técnica. El cuestionario se diseñó con preguntas estructuradas para obtener información específica de los participantes, en su mayoría de opción múltiple y escala de Likert para facilitar el análisis cuantitativo de las respuestas.

Los resultados demostraron la importancia de la tecnología en la labor del Trabajador Social para complementar los beneficios de su compromiso con la comunidad en la que se desempeñarán como profesionistas.

Palabras clave: importancia; tecnología; herramienta; ejercicio profesional; trabajo social

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the use of technology as a tool in the professional practice in social work in which a quantitative approach is adopted, with the design of exploratory-descriptive research, which implemented a case study with fourth-grade students of the Faculty of Social Work Culiacán of the Autonomous University of Sinaloa. For this study, a sample of 40 students was selected, using simple random sampling. The main instrument used in the research was the questionnaire and the survey as a technique. The questionnaire was designed with structured questions to obtain specific information from the participants, mostly multiple choice and Likert scale to facilitate quantitative analysis of the responses.

The results demonstrated the importance of technology in the work of the Social Worker to complement the benefits of their commitment to the community in which they will work as professionals.

Keywords: importance; technology; tool; professional practice; social work

Recibido: 6 de mayo 2025 | Aceptado: 25 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

La tecnología ha transformado prácticamente todos los aspectos de la vida humana, y el ámbito profesional no es una excepción. El Trabajo Social, como disciplina comprometida con la mejora del bienestar de las personas y la solución de problemas sociales, no es ajeno a estos avances. Según Buckingham, (2008) la tecnología es "Atractiva - Enriquecedora - Potenciadora". Motiva, inspira y estimula a docentes y alumnos, y transforma la experiencia de aprendizaje. Debido a ello, el uso de la tecnología no solo facilita la labor del trabajador social, sino que la amplía, permitiendo alcanzar a más personas, mejorar la eficacia de las intervenciones y ofrecer soluciones innovadoras a los problemas contemporáneos.

La aplicación de la tecnología en el Trabajador Social se ha convertido en esa herramienta favorable que ha permitido una intervención y un ejercicio profesional, al incorporar en su actuar a la tecnología como un recurso básico que responde a las necesidades concretas y actividades que este profesional realiza en cualquier área en que se encuentre inserto.

Para Pérez-Lagares, M.et al (2012) explican que Trabajo Social y las nuevas tecnologías pretenden instruir en el conocimiento y utilización de principales fuentes de información en el campo de las Ciencias Sociales a fin de facilitar la definición de las estrategias de intervención, la recogida y procesamiento de información mediante fuentes digitales y la utilización de las herramientas de investigación y recurso para el diseño, gestión y evaluación de programas sociales e instrumento de comunicación y gestión de la información en la actividad profesional del profesional del Trabajador Social, tanto de manera individual como de forma eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinares y multi-organizacionales.

Derivado de lo anterior, se pretende que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la interacción con los recursos tecnológicos, y que adquiera una serie de competencias básicas o transversales que le permitan ser capaz de gestionar, discriminar y tratar la información, así como generar conocimiento para el desarrollo, revisión y mejora de la investigación social, del marco de trabajo y de las estrategias profesionales y de intervención para dar respuesta a las situaciones sociales emergentes, a través del aprovechamiento de las nuevas tecnologías como herramientas informáticas de análisis, contraste, actualización, sistematización, investigación y difusión de información dentro del campo profesional del Trabajo Social.

Es evidente que las Tecnologías de información y Comunicación (TIC) han generado un gran impacto en todos los ámbitos de la sociedad, es por ello por lo que la presente investigación aborda el tema de TIC dentro de la educación superior y el efecto que tiene en

México. El estudio de las TIC es de gran importancia pues permite la transferencia del conocimiento, del auto aprendizaje y la comprensión (Khan y Markauskaite, 2017), así como el desarrollo de nuevas competencias y habilidades que permiten a los alumnos aumentar sus conocimientos adquiridos dentro de las aulas.

De acuerdo con Valero (2009) El Trabajo Social es una disciplina de las ciencias sociales que estudia al hombre en su situación social. A través de diversas estrategias metodológicas que le permiten determinar las necesidades y carencias, mediante las funciones de investigación, administración, orientación, gestoría y educación, todo ello con el fin de lograr el desarrollo humano.

El autor presente en el texto: Alayón (2018) afirma que el trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.

Por lo tanto, en el ejercicio profesional de la intervención social, se demanda de varios elementos para lograr sus objetivos, entre estos está el uso de la informática como una herramienta fundamental para mejorar la eficiencia, la comunicación y la calidad del servicio prestado, promover la investigación científica, además de generar una mejor gestión de la información y de los programas sociales.

Según Montaño (2014), se debe apostar por la ruptura del conservadurismo profesional y apostar por profesionales que promuevan la transformación social, que se empoderen en la defensa de los derechos humanos, es decir, tener presente la emancipación política y humana,

apostando por una intervención emancipadora, transformadora y revolucionaria, a través de un diálogo intelectual maduro, teniendo en cuenta la unidad en la pluralidad.

De igual forma, Díaz Cebrián, Adrián (2015) señala que el Trabajo Social debe avanzar conforme evoluciona la sociedad y no se puede negar que hoy en día uno de los avances principales del mundo es el de la tecnología y la informática. Debe ir incorporando las herramientas de nuevas tecnologías a su labor diaria para estar a la orden del día y efectuar una actividad más ágil y con las facilidades que (en principio) éstas brindan.

Tal como Fernández Riquelme (2019) indica que uno de los desafíos del trabajador social es integrar herramientas digitales a la intervención profesional, la Intervención social debe encontrar su sitio en el mundo digital y usar sus instrumentos tecnológicos para dar a conocer su labor, sus proyectos, sus objetivos, sus demandas. En primer lugar, por medio de las TICS, herramientas para formar y formarse, para enseñar a los usuarios y aprender esas competencias tecnológicas hoy imprescindibles; en segundo lugar, a través de las redes sociales, espacio dominante de interrelación normalizada o desintegradora; y en tercer lugar utilizando las plataformas digitales de peticiones sociales, altavoz mediático para dar a conocer y para presionar.

Tibaná Ríos, Diana C. (2022) señala que el trabajo social digital ha sido lento el desarrollo y nulo el registro de países de América Latina. Predominan revistas de Norteamérica o noreste de Europa, sobre educación en trabajo social online o educación mediadas por tecnologías: social work education, distance u online education, higher education y colaborative learning. Evidencia concentración de producción científica en unidades académicas: La Trobe University, en Mealbourne, Australia. En España la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Argumenta 5 desafíos del trabajo social digital:

1. Superar las brechas digitales por distribución geográfica, generacionales, en cuanto al sexo y género, educativas y en relación con servicios sociales.

2. Integrar con apertura mental herramientas digitales a la intervención profesional: investigación, construcción de objetos, formas de diagnóstico social; aplicaciones tecnológicas y tecnologías a nivel individual, grupal o comunitaria. Establecer protocolos para desarrollar funciones vía remota, usar medios tecnológicos en la intervención con personas con discapacidad, colectivos específicos, procesos de micromecenazgo, para afrontar el cambio, asumiendo habilidades tecnológicas.

3. Integrar métodos y técnicas digitales a la investigación social de la huella digital, multidisciplinaria, retrospectiva, predictiva, en tiempo real; descripción densa, análisis de redes sociales, uso de big data. Sugiere usar programas especializados para el procesamiento, pues agilizan la codificación y categorización de información. Desarrollar habilidades para lograr productos digitales de calidad

4. Comprender y resolver vacíos éticos y deontológicos del trabajo social digital: El uso de la tecnología digital y las redes sociales pueden generar amenazas a la práctica de estándares éticos, la privacidad y confidencialidad, conflictos de interés. En el 2005 se desarrollaron estándares para la práctica de la tecnología en trabajo social. Invita a ejercer éticamente, concientes de que afectamos el quehacer profesional o la seguridad de usuarios, evitar riesgos en la interacción por medios digitales y en el registro de información en bases de datos.

5. Formar en competencias digitales en tres ámbitos: curricular para la formación en trabajo social; integrar competencias digitales, tecnologías de la información y comunicación en actividades académicas de búsqueda, conectividad, presentación de trabajos, procesos de formación innovadora accesible, con responsabilidad ciudadana y diseño incluyente en pre y

posgrado. Alfabetización digital a docentes, mediadores tecnológicos en la formación, para el uso autónomo y crítico de las TIC, alfabetización Informacional y Multi Alfabetización.

El trabajo social digital se concreta mediante el uso de “herramientas de intervención social”, que se abordan en los 25 artículos, desde tres perspectivas: servicios a ofrecer, asesoramiento en línea, asesoramiento telefónico, ciber terapia e intervenciones autoguiadas en la web. Aplicaciones tecnológicas, como chat, correo electrónico, blogs y nuevas tecnologías para la intervención individual, grupal o comunitaria. También se aborda el uso de la robótica y del instrumento de evaluación estandarizado para la generación de clientes digitales en trabajo social.

De la misma manera, Cedeño Y. et al (2019) anuncian que la tecnología es un instrumento de trabajo para todos los profesionales, es por ello por lo que se la considera de mucha importancia por su gran aporte a la investigación e información.

Al respecto Alvarado & Martínez (2015) destacan que “los Trabajadores Sociales no estamos exceptos de ello. La búsqueda de información para ampliar, actualizar o adquirir conocimientos es un ejemplo que evidencia la relevancia de la tecnología en nuestro quehacer profesional”. La tecnología facilita el acceso a información relevante y actualizada, algo esencial para el trabajo social. Bases de datos, investigaciones recientes, y estudios de caso pueden ser consultados en línea, permitiendo que los profesionales se mantengan informados y tomen decisiones más fundamentadas. Plataformas digitales especializadas también pueden ofrecer recursos y guías de buenas prácticas, mejorando la calidad de las intervenciones y la atención al usuario.

Existen aplicaciones y software especializados que ayudan a los trabajadores sociales en la recolección y análisis de datos, lo que permite realizar diagnósticos más precisos y objetivos. Herramientas como encuestas digitales y sistemas de gestión de casos facilitan la

evaluación del entorno y de las condiciones individuales de cada caso, brindando un panorama más completo que permite diseñar intervenciones personalizadas y efectivas.

La tecnología facilita la comunicación tanto con los beneficiarios de los programas sociales como con otros profesionales del área. Plataformas de mensajería instantánea, videollamadas, y redes sociales se han convertido en medios de contacto directos y eficaces. La posibilidad de conectarse en tiempo real permite, además, llegar a poblaciones geográficamente distantes o en situaciones de aislamiento, abriendo nuevas oportunidades para el trabajo social en áreas rurales o en contextos de crisis.

De igual manera con el artículo, se rescata las opiniones de Rodríguez A. et al (2023) donde manifiestan que cada día en mayor medida, las competencias y capacidades en TIC son más necesarias entre los y las profesionales del Trabajo Social en el trabajo diario con la ciudadanía y en general en el desarrollo del quehacer profesional y con la sociedad, enfrentándose a todo tipo de decisiones éticas.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), teniendo como unos de los objetivos fundamentales la Accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas, toman una especial relevancia en la intervención social. Obviamente, las TIC cada vez tienen más peso en todos los niveles en nuestra sociedad, siendo difícil encontrar un sector o disciplina que se escape al avance tecnológico y el Trabajo Social no es una excepción. No obstante, su utilización en la intervención aún está en un primario proceso de desarrollo (De la Fuente et al., 2016)

De ahí la necesidad de poner especial énfasis en educar a los nuevos profesionales en el uso de tecnologías digitales que ayuden a promover una práctica competente y ética basada en los valores del Trabajo Social. Es destacable, la creciente importancia y la atención a la ética y el derecho a la intimidad de la persona, en la última década tanto a nivel público como privado. El respeto a la persona en todos los aspectos y a sus derechos fundamentales,

así como a la protección de sus datos personales en todas las vertientes y, en especial, en lo relativo a la sistematización y mecanización de estos con el uso de las tecnologías informáticas. Sin embargo, se acepta generalmente en el campo de las TIC que hay mucho trabajo por hacer para mejorar la privacidad, la propiedad intelectual de calidad, en el desarrollo de software, etc. La pregunta es, si los códigos de ética o códigos de conducta podrían ser una respuesta para hacer frente a esta creciente necesidad.

Y en concreto, considerar si el Código Deontológico del Trabajo Social ayuda a sus profesionales a decidir cuál es la intervención éticamente correcta (Rodríguez, 2017; Verde-Diego y Cebolla-Bueno, 2017) qué es lo mejor y más adecuado en una situación dada, de acuerdo con los valores socialmente aceptados y con la situación en el momento y lugar, siendo la principal vía de intervención, establecer la garantía a la protección de datos personales de la ciudadanía, la confidencialidad y la privacidad de las personas, en un entorno digitalizado y tecnológico, que ofrece múltiples oportunidades para desarrollar los derechos humanos, pero siendo igualmente fundamental protegerlos y respetarlos en el entorno tecnológico (Caravaca, 2014).

Abordando el debate sobre si las relaciones digitales alteran la capacidad de intervención de los profesionales del Trabajo Social. En esta línea, y en el marco del compromiso y defensa de los valores y principios fundamentales de la profesión, la Federación Internacional del Trabajo Social (FITS), en su junta general, y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), en la asamblea general, celebrada en Dublín (Irlanda), en julio de 2018, aprobaron la Declaración de principios éticos del Trabajo Social. Señalando como principios el respeto a la confidencialidad y la privacidad y el uso ético de la tecnología y las redes sociales, entre otros; estableciendo la necesidad de que, los trabajadores y trabajadoras sociales adquieran las competencias y habilidades necesarias en el uso de la tecnología digital y de las redes sociales, con el fin de protegerse y proteger a las

personas usuarias de las amenazas y prácticas poco éticas derivadas de un mal uso de la tecnología. Actualmente, la adopción y empleo de las TIC son incuestionables en todo el mundo (Caravaca, 2014) Junto a estas transformaciones relativas a las tecnologías digitales, se produce un cambio acelerado que crea nuevos retos y oportunidades.

Por otro lado, se enfatiza que la ética del Trabajador Social en la tecnología es fundamental, ya que asegura que el uso de herramientas digitales y recursos tecnológicos respete los principios básicos de la profesión, como la dignidad, la justicia social y el bienestar de las personas atendidas. En un mundo donde la tecnología es crucial en la recolección, análisis y distribución de información. Los Trabajadores Sociales deben adherirse a estándares éticos que protejan la privacidad, la confidencialidad y la seguridad de los datos. Además, la tecnología puede ser una herramienta para reducir desigualdades y ampliar el acceso a servicios sociales. Por lo tanto, tienen la responsabilidad de garantizar que las tecnologías sean inclusivas, accesibles y utilizadas de manera equitativa, favoreciendo siempre a los más vulnerables. La ética guía al Trabajador Social en la tecnología para que esta sea utilizada como un medio para empoderar, proteger y servir, respetando siempre los valores fundamentales de la profesión y promoviendo un impacto positivo y sostenible en la sociedad.

Flores Tena, M.J et al destacar que los cambios que se han venido produciendo tras la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) digitales, caracterizadas por su simultaneidad, instantaneidad, interactividad, asincronía y ubicuidad, han abierto un nuevo abanico en las oportunidades y demandas en la educación. No obstante, el debate académico actual ha buscado centrarse, casi exclusivamente, en aspectos relacionados con la implementación, optimización y evaluación del uso de las tecnologías en el aula. Las demandas de la sociedad han implicado que los docentes tengan que estar constantemente adaptándose a la integración de las TIC en el desempeño de su ejercicio profesional, y en consecuencia, en el conocimiento permanente para el proceso de formación de sus estudiantes. Del mismo

modo, el desarrollo del aprendizaje permite al estudiante aprender a conocer y a ampliar la construcción de la enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

El presente artículo adopta un enfoque cuantitativo, con el diseño de la investigación exploratoria-descriptiva, donde se implementó un estudio de casos con estudiantes de cuarto grado de ambos turnos de la Facultad de Trabajo Social Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Para este estudio se seleccionó una muestra de 40 estudiantes, utilizando un muestreo aleatorio simple. El instrumento principal utilizado en esta investigación es el cuestionario y la técnica con su respectiva encuesta. El cuestionario se diseñó con preguntas estructuradas para obtener información específica de los participantes, en su mayoría de opción múltiple y escala de Likert para facilitar el análisis cuantitativo de las respuestas.

RESULTADOS

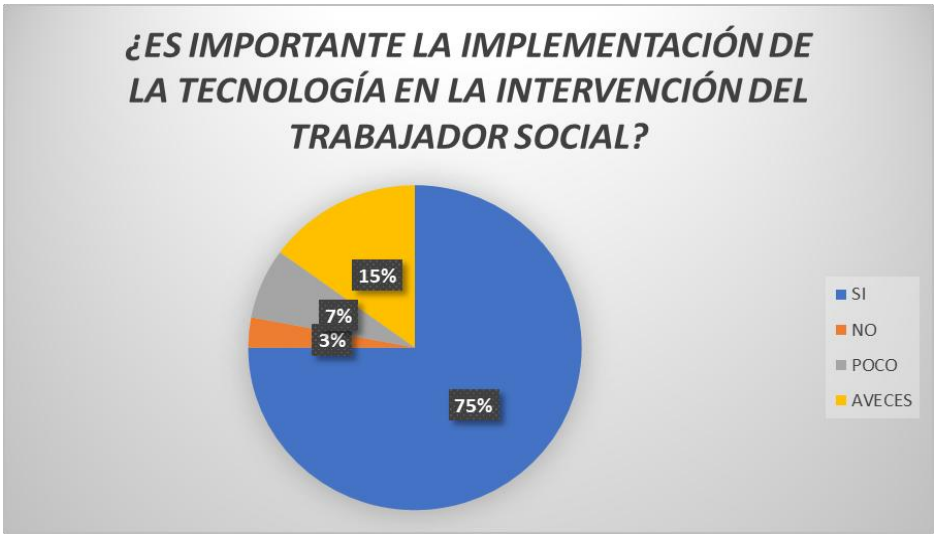
Estos son los resultados del estudio de la importancia del uso de la tecnología como herramienta en el ejercicio profesional en trabajo social. Un estudio de caso.

A continuación, se presentan las figuras con sus respectivas preguntas realizadas en la encuesta.

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

Figura 1

Importancia de la tecnología en el trabajo social



Nota. La gráfica muestra el 75% de las y los estudiantes encuestados de cuarto grado en Trabajo Social consideran que si es importante la implementación de la tecnología en la intervención del Trabajador Social porque se puede mejorar significativamente la eficacia, alcance y calidad de la labor.

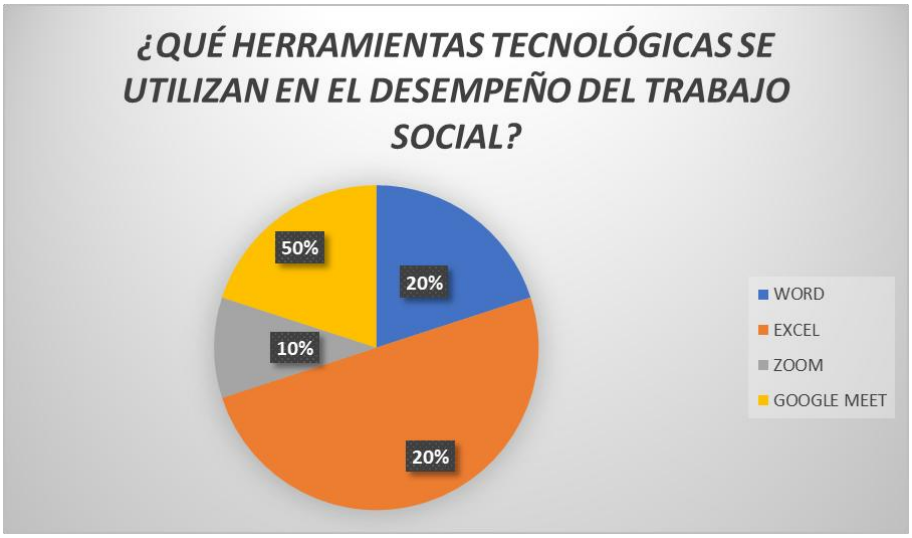
El 15 % expresan que a veces es importante la implementación de la tecnología que los trabajadores sociales puedan atender a personas en zonas remotas o con limitaciones para atenderlas.

El 7% señalan que poco es importante la implementación de la tecnología en la intervención porque nada más sirve para recopilar datos de los clientes y 3% dicen que no es importante la implementación porque se tiene que atender directamente con la persona.

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

Figura 2

Herramientas que se utilizan en el trabajo social



Nota. La gráfica demuestra con la encuesta realizada a las y los estudiantes en Trabajo Social de cuarto grado, con un porcentaje equivalente al 50% señalan que las herramientas tecnológicas que consideran utilizarse en el desempeño del trabajo social es el Google meet para comunicarse sin interrupciones por esa vía con sus clientes.

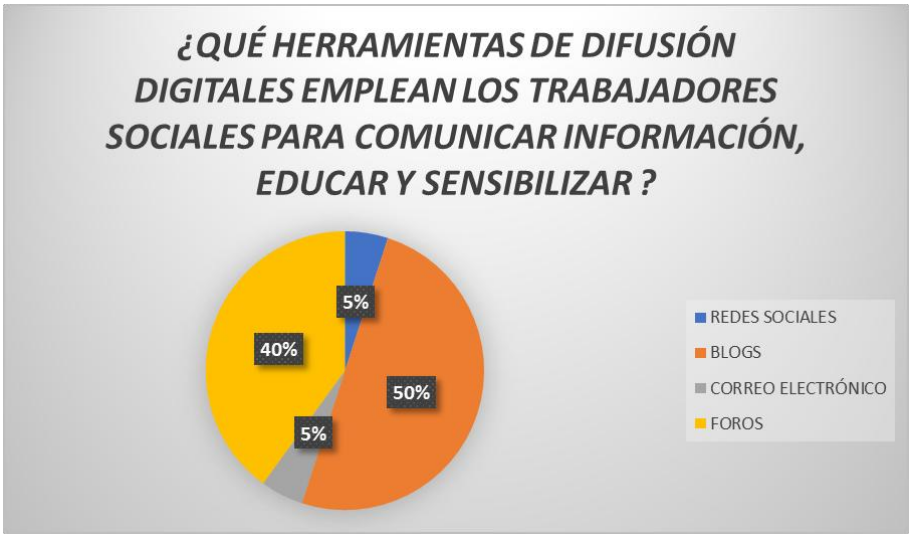
El 20% comentan que utilizan el Word y 20% Excel, porque son herramientas tecnológicas básicos que requieren del conocimiento del Trabajador Social.

Y por último el 10% de los encuestados expresan que el zoom es una herramienta que deben utilizar los trabajadores sociales en su desempeño porque es segura.

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

Figura 3

Herramientas de difusión en el trabajo social



Nota. La gráfica representa el 50% de los estudiantes estudiados, dijeron que los blogs es una herramienta de difusión digital que los trabajadores emplean para comunicar información, educar y sensibilizar.

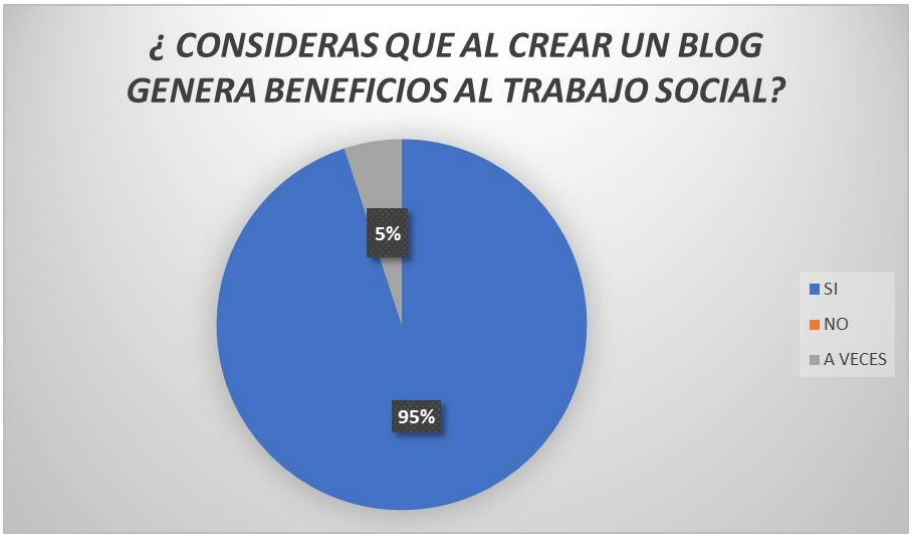
El 40% señalaron que son los foros como herramienta de difusión para compartir información de temas importantes de intervenciones que realizan los Trabajadores Sociales.

El 5% emplean las redes sociales y el otro 5% manejan el correo electrónico para dar información a los sujetos o clientes.

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

Figura 4

Beneficios del Blog en el trabajo social



Nota. La gráfica expone el 95% de los estudiantes en formación como trabajadores sociales, mostraron que, si consideran que al crear un blog genera beneficios al trabajo social, tanto para los profesionales como para las comunidades a las que se dirige, promoviendo el aprendizaje, la conexión y el cambio positivo.

Por otra parte, el 5% contestaron que a veces consideran que al crear un blog genera beneficios al trabajo social, porque hay personas que todavía no tiene acceso a internet para poder ver la información.

DOI: https://doi.org/10.71112/e1zvka72

Figura 5

Plataformas para entrevistas a clientes

Nota. La gráfica revela el 95% de los encuestados especificaron que, si consideran efectivas las plataformas en línea para realizar entrevistas a los clientes porque existen ventajas de flexibilidad geográfica, comodidad del cliente.

El resto, contestaron que no eran efectivas porque pueden suceder problemas técnicos como mala conexión de internet o falla de audio.

DISCUSIÓN

Los resultados de la encuesta realizada a estudiantes de cuarto grado en Trabajo Social reflejan una clara tendencia hacia la aceptación y valoración positiva de la tecnología en la práctica profesional del trabajador social.

En los encuestados se considera que la tecnología es importante en la intervención, destacando que puede mejorar significativamente la eficacia, el alcance y la calidad del trabajo social. Esto evidencia un reconocimiento del potencial que tienen las herramientas tecnológicas para optimizar la atención a usuarios y facilitar el acceso a poblaciones en contextos diversos.

Los datos reflejan una actitud mayoritariamente positive hacia la incorporación de tecnologías en el trabajo social, especialmente en términos de comunicación, acceso y difusión. Sin embargo, persisten algunos retos relacionados con la accesibilidad digital y la necesidad de equilibrar el uso de tecnología con la Calidad del contacto humano en las intervenciones. Estos hallazgos subrayan la importancia de formar a los futuros trabajadores sociales en competencias digitales, al tiempo que se promueve una ética profesional centrada en la persona.

CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías se convierten en un componente esencial para que el Trabajador Social alcance sus objetivos que lo definen como profesión. El hecho de capacitarse en esta área del conocimiento es un gran camino para adquirir nuevos conocimientos con relación a los programas, plataformas que se pueden utilizar en su quehacer profesional.

El Trabajo Social tiene que asumir el cambio tecnológico como una oportunidad profesional, redefiniendo sus metodologías y promoviendo el bienestar de la población en sociedades de nativos digitales. Es una oportunidad profesional, y es una exigencia ética: no es posible apoyar y fortalecer las trayectorias vitales de los ciudadanos si no tenemos en cuenta que las vulnerabilidades que les afectan están vinculadas con la tecnología de cada momento histórico.

Para lograr lo anterior, hay que estar bien posicionado en el ámbito de la innovación tecnológica (incorporando metodologías, contenidos y competencias en la formación de los trabajadores sociales), en los procesos de planificación y decisión estratégica, e incorporar metodologías de diseño que detecten las debilidades existentes, mediante estrategias de intervención social adecuadas.

La tecnología es un aliado valioso en el ejercicio del trabajo social. Su correcto uso permite que los trabajadores sociales no solo aumenten su eficacia, sino también su alcance y calidad en las intervenciones. La adopción de herramientas digitales, aplicaciones y programas pueden mejorar y servir de gran aporte a la investigación y a la precisión en los diagnósticos, optimizar la gestión de casos y facilitar la comunicación con comunidades diversas, contribuyendo a construir una sociedad más justa e inclusiva.

Es importante que las instituciones que forman a los trabajadores sociales y las organizaciones que los emplean fomenten la capacitación tecnológica continua. Solo así, el Trabajo Social podrá beneficiarse plenamente de las ventajas que ofrece la tecnología, avanzando hacia un futuro en el que los profesionales estén mejor equipados para enfrentar los desafíos sociales de nuestro tiempo.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Liliana Quintero Cota: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que no utilizó Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Alayón, N. (2018). *Definiendo al trabajo social* (5.ª ed.). Editorial Lumen.

Alvarado, E., y Martínez, R. (2015). El trabajador social y la tecnología informática. *Dialnet*, 1–21.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Manantial.

Caravaca, C. (2014). Trabajo social on-line. El futuro de la intervención social. *Revista Digital*, 1–17. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/51373/1/Trabajo%20social%20on%20line.%20El%20futuro%20de%20la%20intervenci%c3%b3n%20social.pdf

Cedeño Rengifo, Y. Y., Loor Lino, L. E., y Vélez Santana, A. G. (2019). El trabajador social y el uso de la tecnología como una herramienta útil para el ejercicio profesional. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/12/trabajador-social-tecnologia.html

De la Fuente Robles, Y. M., y Martín Cano, M. D. C. (2017). Las nuevas formas de intervención social. Las TIC al servicio de la profesión del Trabajo Social. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 7(1), 80–90.

Díaz Cebrián, A. (2015). *Evolución de las nuevas tecnologías en el trabajo social* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14269/TFGG1208.pdf

Fernández-Riquelme, S. (2019). Conocer, integrar y divulgar. Las tecnologías digitales para la investigación y la intervención en Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy*, (88), 43–68. https://doi.org/10.12960/TSH.2019.0015

Flores Tena, M. J., Ortega Navas, M. C., y Sánchez Fuster, M. C. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 29–42. https://doi.org/10.6018/reifop.406051

Khan, M. S. H., y Markauskaite, L. (2017). Approaches to ICT-enhanced teaching in technical and vocational education: A phenomenographic perspective. *Higher Education*, 73(5), 691–707. https://doi.org/10.1007/s10734-016-9990-2

Montaño, C. (2014). Tensiones en la disputa de proyectos societales en América Latina: sus implicancias para la educación superior, las ciencias sociales y el Trabajo Social. En *Desafíos del contexto Latinoamericano al Trabajo Social* (pp. [sin especificar]). Edit. Espacio.

Pérez-Lagares, M., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., y Balboa-Carmona, M. (2012). Trabajo social y nuevas tecnologías. *Portularia*, 12, 57–60. https://doi.org/10.5218/PRTS.2012.0006

Rodríguez, A., Pérez, J., y Martín, M. (2023). Ética, responsabilidad y uso de tecnologías en la intervención social: Nuevos desafíos para nuevas oportunidades en Trabajo Social. *Revista Universidad de Jaén*, (23), 81–94. https://dx.doi.org/10.17561/rae.v23.7843

Tibaná Ríos, D. C. (2022). *Los 5 desafíos del trabajo social digital*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Valero Chávez, A. (2009). Desarrollo histórico del Trabajo Social. https://www.trabajosocial.unam.mx/plan96/ensenanza/Sua1semestre/desarrollohistorico2009.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/w7shcb73

LA IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS EMERGENTES EN EL PROCESO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TÉCNICAS

THE IMPLEMENTATION OF EMERGING METHODOLOGIES IN THE DIDACTIC PROCESS IN HIGHER EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL COMPETENCES

Pablo Fernando Aguilar Cango

Jessica Belén Carrillo Pacheco

Mónica Elizabeth Barba Zapata

Galo Enrique Nieto Ceferino

María José Arias Ceferino

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/w7shcb73

La implementación de metodologías emergentes en el proceso didáctico en la educación superior para el desarrollo de competencias técnicas

The implementation of emerging methodologies in the didactic process in higher education for the development of technical competences

Pablo Fernando Aguilar Cango[1]
pfaguilar@yahoo.es
https://orcid.org/0009-0002-0917-7868
Secretaria de Educación Ciencia Tecnología e innovación, SENESCYT
Ecuador

Jessica Belén Carrillo Pacheco[2]
jbelencarrillo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-6139-3967
Ministerio de Inclusión Económica y Social
Ecuador

Mónica Elizabeth Barba Zapata[3]
Monicabarba154@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-7857-9402
Ministerio de Educación del Ecuador
Ecuador

Galo Enrique Nieto Ceferino[4]
Junior180984@hotmail.es
https://orcid.org/0009-0009-7936-8003
Ministerio de Educación del Ecuador
Ecuador

María José Arias Ceferino[5]
mariajosegaby@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-0484-703X
Juzgados y tribunales de la República del Ecuador
Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/w7shcb73

RESUMEN

El artículo analiza cómo las metodologías emergentes en la educación superior fortalecen el desarrollo de competencias técnicas en los estudiantes. Se destacan enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y el uso de tecnologías digitales como herramientas clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Estas metodologías promueven la participación activa, el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil, aspectos fundamentales en la formación técnica. La investigación muestra que su implementación requiere una transformación del rol del docente y una adecuada planificación pedagógica. Además, se evidencian mejoras en el rendimiento académico y en la preparación para el entorno laboral. El estudio concluye que integrar estas metodologías contribuye significativamente a una educación más dinámica, pertinente y alineada con las demandas del contexto actual, favoreciendo la innovación educativa en la formación profesional.

Palabras clave: metodologías emergentes; educación superior; competencias técnicas; innovación educativa; aprendizaje activo

ABSTRACT

This article analyzes how emerging methodologies in higher education strengthen the development of technical competencies in students. Approaches such as project-based learning, the flipped classroom, and the use of digital technologies are highlighted as key tools for improving teaching and learning. These methodologies promote active participation, critical thinking, and student autonomy, fundamental aspects of technical training. Research shows that their implementation requires a transformation in the role of the teacher and adequate pedagogical planning. Furthermore, improvements are evident in academic performance and preparation for the workplace. The study concludes that integrating these methodologies contributes significantly to a more dynamic, relevant, and aligned education, fostering educational innovation in vocational training.

DOI: https://doi.org/10.71112/w7shcb73

Keywords: emerging methodologies; higher education; technical skills; educational innovation; active learning

Recibido: 13 de mayo 2025 | Aceptado: 27 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior ha atravesado profundas transformaciones motivadas por el auge de las tecnologías digitales, los cambios en los paradigmas educativos y las crecientes demandas del mercado laboral. Estas transformaciones han puesto en entredicho los modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión unidireccional de conocimientos y en estructuras curriculares rígidas, promoviendo en su lugar la adopción de enfoques pedagógicos más dinámicos, centrados en el estudiante y orientados al desarrollo de competencias integrales. En este contexto, las llamadas metodologías emergentes se han consolidado como herramientas fundamentales para repensar el proceso didáctico en las instituciones de educación superior, particularmente en aquellas orientadas a la formación técnica (Barrientos 2022)

El término “metodologías emergentes” alude a un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que se caracterizan por su capacidad para adaptarse a contextos cambiantes, fomentar la autonomía del estudiante y promover aprendizajes significativos a través de la interacción, la colaboración y la experimentación (Calvopiña 2024). Entre ellas se encuentran el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aula invertida (Flipped Classroom), el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el design thinking y el uso de entornos virtuales de aprendizaje, entre otras. Estas metodologías no solo han demostrado su eficacia para motivar a los estudiantes y aumentar su participación en el aula, sino que también se han revelado como

instrumentos valiosos para el desarrollo de competencias técnicas, especialmente en áreas como la ingeniería, la informática, las ciencias aplicadas y la tecnología (Castilla Mesa, 2024)

La implementación de estas metodologías en el contexto de la educación superior tecnológica responde a una necesidad urgente: formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos de un entorno laboral caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y la transformación constante (Crisol & Romero, 2024). En este sentido, las competencias técnicas que se espera que desarrollen los egresados no se limitan al dominio de herramientas o procedimientos específicos, sino que incluyen también habilidades cognitivas de orden superior, como la capacidad para resolver problemas complejos, trabajar en equipo, comunicar ideas de manera efectiva y aprender de forma autónoma a lo largo de la vida (Cuenca, et al. 2024). En consecuencia, la función de la educación técnica superior ha dejado de ser únicamente la transmisión de conocimientos técnicos para convertirse en un espacio de formación integral, donde los estudiantes aprenden a aprender, a innovar y a adaptarse.

No obstante, la adopción de metodologías emergentes en la educación tecnológica superior no está exenta de desafíos. En muchos casos, las instituciones enfrentan limitaciones estructurales, tales como la falta de recursos tecnológicos, la escasa formación pedagógica del profesorado, la resistencia al cambio por parte de docentes y autoridades académicas, y la rigidez de los planes de estudio (Domene & González 2024). Además, persiste una brecha significativa entre los enfoques educativos que promueven las instituciones de formación y las competencias realmente demandadas por el sector productivo. Esta desconexión repercute directamente en la calidad de la educación técnica y en la empleabilidad de los egresados, lo que hace aún más urgente la incorporación efectiva de metodologías que respondan a las necesidades del mundo real (Rodríguez, 2021)

En este contexto, resulta imperativo analizar de manera crítica y sistemática cómo se están implementando las metodologías emergentes en el proceso didáctico de la educación

superior tecnológica (Rodríguez & Ruiz, 2020). ¿Qué metodologías se están utilizando con mayor frecuencia? ¿Qué impacto tienen en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de competencias técnicas? ¿Qué barreras enfrentan los docentes para su implementación? ¿Qué buenas prácticas se pueden identificar y replicar en otros contextos? Estas son algunas de las preguntas que guían la presente investigación, cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior técnica a través del uso reflexivo e informado de metodologías emergentes.

El estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo-interpretativo, con base en la revisión de literatura académica reciente, estudios de caso y experiencias docentes en instituciones técnicas de América Latina. Asimismo, se consideran los marcos normativos y las políticas educativas que promueven la innovación didáctica y la mejora continua de la calidad en la educación superior (Martínez et. al 2023). De esta manera, se pretende ofrecer una visión amplia y actualizada del fenómeno, que no solo describa las metodologías emergentes, sino que también analice su aplicabilidad, pertinencia y sostenibilidad en contextos educativos diversos.

El valor de esta investigación radica en su capacidad para articular la teoría con la práctica, aportando evidencia empírica sobre los beneficios y limitaciones del uso de metodologías emergentes en la formación técnica (Montes, 2024). Al mismo tiempo, se busca generar un espacio de reflexión crítica entre docentes, investigadores y gestores educativos sobre la importancia de innovar en las prácticas pedagógicas y de replantear el rol del docente en un escenario marcado por la digitalización, la globalización del conocimiento y la demanda de habilidades técnicas altamente especializadas (Salazar, 2022)

Cabe señalar que el desarrollo de competencias técnicas no puede entenderse de manera aislada, sino en estrecha relación con otras dimensiones del aprendizaje, como las competencias blandas, las actitudes éticas y los valores ciudadanos. Por ello, la

implementación de metodologías emergentes debe ir acompañada de una visión holística de la formación profesional, que promueva el pensamiento crítico, la responsabilidad social y el compromiso con el entorno. En esta línea, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, un mediador de experiencias significativas y un agente de cambio educativo (Morales et al, 2023)

El cambio de paradigma educativo que supone la adopción de metodologías emergentes implica también una transformación en los roles y las responsabilidades de todos los actores involucrados en el proceso formativo. Los estudiantes, por ejemplo, deben asumir un rol activo en su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de autorregulación, metacognición y colaboración (Morales & Veytia 2021). Por su parte, las instituciones deben garantizar las condiciones necesarias para que los docentes puedan innovar en sus prácticas, proporcionando formación continua, acceso a tecnologías y un ambiente propicio para la experimentación pedagógica. Solo así será posible consolidar una cultura institucional orientada a la mejora permanente y a la calidad educativa (Torrecilla-García, 2024)

En conclusión, la implementación de metodologías emergentes en la educación superior técnica representa una oportunidad estratégica para transformar la enseñanza tradicional y responder de manera efectiva a las exigencias del siglo XXI. Este proceso, sin embargo, requiere un compromiso sostenido por parte de las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes, así como una visión clara sobre los fines de la educación técnica en un mundo globalizado y altamente competitivo. La presente investigación se inscribe en este marco, con la intención de ofrecer aportes relevantes para la mejora de los procesos didácticos y el fortalecimiento de las competencias técnicas de los futuros profesionales.

DOI: https://doi.org/10.71112/w7shcb73

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, ya que busca analizar e interpretar la implementación de metodologías emergentes en contextos reales de educación superior técnica, con el objetivo de comprender cómo estas prácticas didácticas inciden en el desarrollo de competencias técnicas en los estudiantes. Adicionalmente, se integra una estrategia mixta mediante la incorporación de datos cuantitativos provenientes de encuestas estructuradas aplicadas a docentes y estudiantes, lo que permite triangular la información obtenida y fortalecer la validez de los resultados (Pavón, 2024)

Tipo y diseño de estudio

Se trata de un estudio de caso múltiple, llevado a cabo en tres instituciones de educación superior tecnológica ubicadas en el Oriente Ecuatoriano. Estas instituciones fueron seleccionadas de manera intencional por su trayectoria en la implementación de metodologías didácticas innovadoras y por contar con programas académicos vinculados a sectores productivos estratégicos como la informática, la mecatrónica y la gestión industrial.

El diseño contempla la recolección de información a través de múltiples fuentes y técnicas, con el fin de realizar una descripción densa de los contextos educativos y de las dinámicas que rodean el uso de metodologías emergentes. Asimismo, se considera la comparación de los casos para identificar patrones comunes, divergencias y buenas prácticas replicables (Pegalajar, 2021)

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, e incluyeron a:

30 docentes de carreras tecnológicas (10 por institución), con experiencia en la aplicación

de metodologías emergentes en asignaturas teóricas y prácticas.

90 estudiantes (30 por institución), matriculados en los últimos semestres de sus respectivas carreras.

3 coordinadores académicos (uno por institución), encargados de liderar procesos de innovación curricular.

A todos los participantes se les solicitó su consentimiento informado antes de la recolección de datos, asegurando el cumplimiento de principios éticos como la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para recopilar la información se utilizaron las siguientes técnicas:

Entrevistas semiestructuradas a docentes y coordinadores académicos, orientadas a profundizar en las percepciones, experiencias y desafíos relacionados con la implementación de metodologías emergentes.

Encuestas estructuradas aplicadas a los estudiantes, diseñadas para identificar el grado de percepción de efectividad, motivación y desarrollo de competencias técnicas asociadas a las metodologías utilizadas (Prieto et al 2021)

Observación no participante, realizada en al menos dos sesiones por docente, con el fin de registrar evidencias del uso de metodologías activas en el aula, interacción docente-estudiante, y estrategias de evaluación implementadas.

Análisis documental, que incluyó la revisión de planes de estudio, guías metodológicas, rúbricas de evaluación y materiales didácticos utilizados en las asignaturas seleccionadas.

Los instrumentos de recolección fueron validados por tres expertos en educación superior y diseño instruccional, quienes revisaron su pertinencia, claridad y coherencia interna (Pérez, et al, 2019)

Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro fases durante un periodo de seis meses:

Planificación y diseño del estudio: selección de las instituciones participantes, diseño de instrumentos, revisión de literatura y obtención de permisos institucionales.

Recolección de datos: aplicación de entrevistas, encuestas, observaciones y análisis de documentos.

Análisis de datos: en el caso de la información cualitativa, se utilizó el método de análisis de contenido temático, codificando las respuestas según categorías emergentes. Para los datos cuantitativos, se aplicaron estadísticas descriptivas simples (frecuencias y porcentajes) con apoyo del software SPSS.

Triangulación y redacción de resultados: se integraron los hallazgos de todas las fuentes para ofrecer una visión comprensiva del fenómeno investigado.

RESULTADOS

La recolección y el análisis de datos permitieron identificar una serie de hallazgos relevantes en relación con la implementación de metodologías emergentes en el contexto de la educación superior tecnológica. Los resultados se organizaron en cinco ejes temáticos: (1) metodologías emergentes más utilizadas, (2) percepción del profesorado, (3) percepción estudiantil sobre el aprendizaje, (4) impacto en el desarrollo de competencias técnicas, y (5) barreras y desafíos institucionales.

Metodologías emergentes más utilizadas

Del análisis de las entrevistas, encuestas y documentos institucionales, se evidenció que las metodologías emergentes más comúnmente implementadas en las instituciones analizadas fueron:

Aprendizaje basado en proyectos (ABP): presente en el 100% de los casos observados.

Aula invertida (Flipped Classroom): aplicada en el 73% de los cursos analizados.

Gamificación: usada parcialmente en el 42% de los cursos, principalmente en áreas de informática y matemáticas.

Aprendizaje colaborativo: integrado transversalmente en más del 85% de las actividades prácticas.

Estas metodologías fueron adaptadas según la naturaleza de cada asignatura y el perfil de los estudiantes. Por ejemplo, el ABP fue altamente efectivo en asignaturas de programación, automatización y diseño de sistemas, permitiendo a los estudiantes trabajar en problemas reales o simulados que requerían el uso de múltiples competencias técnicas.

Percepción del profesorado

Los docentes entrevistados manifestaron en su mayoría una valoración positiva sobre el uso de metodologías emergentes. El 87% de los docentes consideró que estas estrategias promueven una participación más activa del estudiante y mejoran la comprensión de contenidos técnicos complejos. Además, destacaron que estas metodologías favorecen el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Sin embargo, un 65% de los docentes señaló dificultades relacionadas con la carga de trabajo adicional que implica el rediseño de actividades, la evaluación personalizada y la búsqueda constante de recursos tecnológicos. También se reportó la necesidad de mayor capacitación institucional en metodologías activas.

Percepción estudiantil sobre el aprendizaje

Los estudiantes encuestados expresaron, en un 78%, una percepción positiva sobre el uso de metodologías emergentes en su proceso formativo. Indicaron sentirse más motivados cuando trabajan en proyectos colaborativos, usan recursos tecnológicos y participan activamente en el aula. El 82% afirmó que estas metodologías les permiten aplicar los conocimientos adquiridos de forma práctica, lo cual facilita el aprendizaje significativo.

Sin embargo, el 18% de los estudiantes manifestó ciertas dificultades para adaptarse a estos nuevos enfoques, especialmente al aula invertida, ya que implica un mayor compromiso con el estudio autónomo. También se identificó que algunos estudiantes requerían más apoyo para desarrollar habilidades de autorregulación y gestión del tiempo.

Impacto en el desarrollo de competencias técnicas

A partir del análisis de resultados y la triangulación de datos, se identificó un impacto positivo en el desarrollo de las siguientes competencias técnicas:

Capacidad para aplicar conocimientos técnicos en situaciones reales: evidenciado en las presentaciones de proyectos, evaluaciones prácticas y simulaciones.

Uso de software y herramientas especializadas: mejor desempeño en prácticas de laboratorio y talleres.

Resolución de problemas técnicos complejos: desarrollo de pensamiento lógico y analítico.

Comunicación de resultados técnicos: mejoras observadas en informes, presentaciones orales y defensa de proyectos.

Estas mejoras fueron validadas mediante el análisis de portafolios académicos y rúbricas de evaluación, que mostraron un incremento del rendimiento promedio en competencias prácticas en un 12% respecto al periodo previo a la implementación de estas metodologías.

Barreras y desafíos institucionales

A pesar de los avances observados, las tres instituciones objeto de estudio enfrentan desafíos comunes que limitan la implementación sistemática de metodologías emergentes:

Infraestructura tecnológica limitada: deficiencias en conectividad, equipos obsoletos y escasez de licencias de software.

Carga académica elevada para docentes: impide una adecuada planificación e innovación metodológica.

Falta de formación pedagógica en el profesorado técnico: muchos docentes tienen formación disciplinar, pero no pedagógica.

Resistencia al cambio institucional: culturas organizacionales tradicionales que priorizan modelos de enseñanza expositiva.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de adoptar políticas institucionales que promuevan la capacitación docente, la flexibilización curricular y la inversión en tecnología educativa como condiciones clave para una implementación sostenible.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación reafirman el creciente valor que tienen las metodologías emergentes dentro de la educación superior tecnológica como catalizadoras de un aprendizaje más activo, contextualizado y centrado en el estudiante. La evidencia recolectada demuestra que, cuando se implementan adecuadamente, estas metodologías no solo mejoran la motivación y participación estudiantil, sino que también potencian el desarrollo de competencias técnicas clave para el entorno profesional contemporáneo.

Uno de los hallazgos más significativos es la alta adopción del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aula invertida, dos metodologías que han demostrado ser particularmente eficaces en carreras técnicas al permitir la integración de conocimientos teóricos y prácticos. Esto coincide con investigaciones previas como las de Flores y Pérez (2023), quienes destacan que el ABP estimula el pensamiento analítico, la creatividad y la resolución de problemas, cualidades fundamentales en perfiles técnicos.

Asimismo, el estudio revela una aceptación positiva por parte del profesorado, lo cual representa un elemento clave para el éxito de cualquier proceso de innovación pedagógica. Sin

embargo, dicha aceptación viene acompañada de una preocupación reiterada: la sobrecarga de trabajo docente. Este fenómeno ha sido documentado en otras investigaciones (Zabalza, 2018; Salinas, 2020), donde se señala que el rediseño de estrategias didácticas, la planificación de nuevas formas de evaluación y el seguimiento individualizado del aprendizaje requieren tiempo, recursos y apoyo institucional.

Desde la perspectiva estudiantil, los datos muestran que las metodologías emergentes generan mayor involucramiento, mejoran la comprensión de los contenidos técnicos y fomentan el aprendizaje autónomo, aunque algunos estudiantes manifiestan dificultades en la transición desde modelos tradicionales hacia enfoques más activos. Este aspecto es consistente con los estudios de González y Hernández (2021), quienes sostienen que, si bien los métodos innovadores favorecen el aprendizaje significativo, requieren una cultura estudiantil orientada a la autogestión, que debe ser desarrollada intencionalmente a lo largo del proceso formativo.

Respecto al impacto directo en las competencias técnicas, los resultados son alentadores: los estudiantes mejoran su desempeño en contextos reales, aumentan su dominio de herramientas especializadas y fortalecen su capacidad para resolver problemas técnicos complejos. Estas competencias, según Paguay-Cuvi (2024), son indispensables para responder a los desafíos de la Industria 4.0, la automatización de procesos y la digitalización del trabajo técnico.

No obstante, el estudio también identificó limitaciones estructurales importantes, como la insuficiente infraestructura tecnológica, la escasa formación pedagógica en docentes técnicos y la persistencia de estructuras curriculares poco flexibles. Estos factores se constituyen en barreras que dificultan una implementación sostenida y sistemática de metodologías emergentes. En este sentido, la presente investigación coincide con Salinas (2020) al destacar que la innovación metodológica debe estar respaldada por un entorno institucional que la favorezca: políticas claras, inversión en recursos, liderazgo pedagógico y

desarrollo profesional docente.

Además, la investigación aporta evidencia sobre la necesidad de una mayor articulación entre las instituciones educativas y el sector productivo. Si bien las metodologías emergentes favorecen la aplicabilidad de los aprendizajes, su impacto será limitado si los programas de estudio no responden a las demandas reales del entorno laboral. Esto demanda una planificación curricular más flexible y adaptativa, que incorpore proyectos interdisciplinares, pasantías, prácticas profesionales y simulaciones del mundo del trabajo (Rivadeneira, et al, 2020)

En conclusión, los resultados obtenidos no solo confirman el potencial pedagógico de las metodologías emergentes, sino que también revelan las condiciones institucionales necesarias para su efectividad: liderazgo académico, formación docente continua, infraestructura adecuada y cultura organizacional abierta al cambio. Solo así será posible consolidar procesos didácticos que fomenten el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias técnicas integrales (Robles, 2019)

Por último, es importante destacar que, si bien esta investigación se enfocó en instituciones del Oriente Ecuatoriano, muchas de sus conclusiones pueden extrapolarse a contextos similares en otras regiones del país (Rodríguez, 2012). No obstante, se recomienda realizar estudios longitudinales y cuantitativos más amplios que permitan evaluar con mayor precisión el impacto de estas metodologías en variables como el rendimiento académico, la inserción laboral y la satisfacción estudiantil.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido comprender en profundidad el papel que desempeñan las metodologías emergentes en la transformación del proceso didáctico dentro de la educación superior técnica. A partir del análisis de casos reales en instituciones de

América Latina, se puede afirmar con fundamento que estas metodologías constituyen una alternativa pedagógica viable y eficaz para el desarrollo de competencias técnicas pertinentes y adaptativas, en sintonía con las demandas del entorno profesional actual.

Uno de los principales aportes del estudio radica en la identificación de las estrategias metodológicas más utilizadas y mejor valoradas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aula invertida y el aprendizaje colaborativo. Estas estrategias no solo promueven la participación activa del estudiante y el aprendizaje autónomo, sino que también potencian el pensamiento crítico, la resolución de problemas técnicos complejos y el uso aplicado de conocimientos en contextos reales. El impacto positivo en el rendimiento y desempeño técnico de los estudiantes fue evidente en los tres casos estudiados.

Además, se confirma que el éxito en la implementación de estas metodologías depende en gran medida de la disposición y preparación del profesorado, así como del respaldo institucional. Si bien existe una alta motivación entre los docentes para innovar, también enfrentan desafíos significativos como la carga laboral, la falta de capacitación pedagógica específica y la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos. Por tanto, es imperativo que las instituciones diseñen estrategias de acompañamiento docente y fomenten una cultura organizacional que incentive el cambio metodológico.

Asimismo, los estudiantes perciben de manera positiva los cambios en las dinámicas de aula cuando estas metodologías se implementan de manera adecuada. Sin embargo, es necesario fortalecer desde etapas tempranas su capacidad de autogestión del aprendizaje y de trabajo colaborativo, habilidades esenciales para aprovechar al máximo los enfoques activos. La transición de un rol pasivo a uno protagónico debe ser guiada y apoyada por docentes formados en prácticas centradas en el estudiante.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Pablo Fernando Aguilar Cango: conceptualización, administración del proyecto, software, validación, revisión y edición de la redacción.

Jessica Belén Carrillo Pacheco: análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original.

Mónica Elizabeth Barba Zapata: adquisición de fondos, visualización, análisis formal.

Galo Enrique Nieto Ceferino: curación de datos, conceptualización, administración del proyecto.

María José Arias Ceferino: recursos, supervisión, revisión y edición de la redacción, software.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Barrientos de Bojórquez, N. (2022). Metodologías activas en la universidad: Experiencias docentes y estudiantiles en las modalidades de enseñanza remota de emergencia y b-learning. *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación - REDISED.* https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/3046

Calvopiña Bejarano, S. J., Layedra Larrea, N. P., Huaraca Morocho, B. C., Llanga Vargas, E. F., & Chang Calderin, O. (2024). Plataformas digitales y metodologías activas de aprendizaje en la educación superior, retos y perspectivas futuras. *Revista Cubana de*

Reumatología, 44(1), 1–10. https://revreumatologia.sld.cu/index.php/reumatologia/article/view/1371

Castilla Mesa, M. T. (2024). *Metodologías emergentes en educación superior*. Octaedro. https://octaedro.com/libro/metodologias-emergentes-en-educacion-superior/

Cuenca Mera, C. A., Chanatasig Arcos, F. N., & Cuenca Mera, J. X. (2024). Las metodologías activas en la formación de los profesores universitarios de la Facultad de Pedagogía. *EduSol, 24*(89), 76–84. https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/857

Crisol Moya, E., & Romero López, M. A. (2024). Gamificación en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes del grado en Educación Infantil. *Revista de Tecnología Educativa, 22*(3), 1–10. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13146

Domene Martos, S., & González Rodríguez, V. (2024). La carpeta portafolio digital como evaluación de los aprendizajes. *Revista de Evaluación Educativa, 18*(2), 1–10.

Flores, M., & Pérez, A. (2023). Aprendizaje basado en proyectos en educación superior técnica. *Revista Latinoamericana de Educación, 53*(1), 1–10.

González, J., & Hernández, M. (2021). La autogestión del aprendizaje en metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 1–15.

Martínez Valdivia, E., Pegalajar Palomino, M. C., & Burgos García, A. (2023). Metodologías activas para el desarrollo sostenible en la formación docente. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12*(2), 191–211.

Metodologías activas: Cómo implementar el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo y flipped classroom. (2024). Editorial SAGA. https://libros.editorialsaga.com/index.php/saga/catalog/book/1

Montes, D. A. (2024). Innovación metodológica en educación superior mediante el uso del póster. *Revista de Innovación Docente, 14*(1), 1–10.

Morales-Morgado, E. M., Ruiz-Torres, S., Rodero-Cilleros, S., Morales-Romo, B., & Campos-Ortuño, R. A. (2023). Metodologías activas en educación superior, mediadas por tecnologías en diversas disciplinas. *Aula, 29*(2), 1–15. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/31621

Morales Salas, R. E., & Veytia Bucheli, M. (2021). Metodologías activas que mejoran el aprendizaje en la educación superior. *UTE Teaching & Technology, 1*(1), 1–15. https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/3154

Paguay-Cuvi, J. (2024). Competencias técnicas en la formación universitaria: Un enfoque hacia la Industria 4.0. *Revista de Educación y Tecnología, 12*(1), 1–15.

Pavón Sánchez, E. A. (2024). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en una clase de Formación Profesional. *Revista de Educación Técnica, 20*(1), 1–10.

Pegalajar Palomino, M. C. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación superior: Una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 169–188.

Pérez, A. (2019). *Análisis del impacto de metodologías activas en la educación superior* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Catalunya]. Repositorio institucional UPCOMMONS.

Pérez-Vázquez, E., Gilabert, A., & Lledó, A. (2019). Gamificación en la educación universitaria. El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior* (pp. 660–668). Octaedro.

Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., & Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación, 391*, 149–177.

Real Zumba, G., Mora Aristega, A. M., & Sánchez Soto, M. A. (2021). Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la educación superior.

Editorial Tecnocientífica Americana. https://etecam.com/index.php/etecam/article/view/68

Rivadeneira, J., Barrera, M., & Suárez, A. (2020). Análisis general del SPSS y su utilidad en la estadística. *E-IDEA Journal of Business Sciences, 2*(4), 17–25. https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19

Rodríguez Gallego, M. R. (2012). Metodología activa para la mejora del rendimiento en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 58*(3), 1–9.

Rodríguez, A. (2021). *Metodologías activas: Utilización del profesorado, eficacia e influencia en el rendimiento académico del alumnado* [Tesis doctoral, Universidad de León]. Repositorio institucional UNILEON. https://buleria.unileon.es/handle/10612/13352

Rodríguez, F., & Ruiz, A. (2020). El aula invertida como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos: Revista de Educación, (26)*, 261–275. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7657253

Robles, B. (2019). Población y muestra. *Pueblo Continente, 30*(1), 245–247. https://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/1269

Salazar, C. (2022). Limitaciones del conectivismo en el Ecuador: Necesidades urgentes para la calidad. *Revista Científica Ciencia y Tecnología, 22*(33). https://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/513/602

Salinas, J. (2020). Innovación pedagógica en la educación superior: Retos y perspectivas. *Revista de Innovación Educativa, 15*(2), 1–10.

Torrecilla-García, J. A. (2024). Metodologías en educación superior en el contexto de la Industria 4.0. *Revista de Innovación Educativa, 10*(1), 1–10.

Zabalza, M. (2018). La formación docente en tiempos de cambio. *Revista de Educación, 376*, 1–15. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-376-397

Zapata Lascano, W. A., Merino López, F. de J., Moreno Jarrín, E. N., Moposita Moposita, A. G., & Escobar Vinueza, V. A. (2022). Metodologías activas para impulsar el proceso enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 1–10. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11454

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/388app98

FORMALISMO SIMBÓLICO EN LA CADENA PERPETUA Y AFECTACIÓN A LA LIBERTAD PERSONAL: UN ANÁLISIS DESDE LA JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL PERUANO

SYMBOLIC FORMALISM IN LIFE SENTENCING AND ITS IMPACT ON PERSONAL LIBERTY: A JURISPRUDENTIAL ANALYSIS OF THE PERUVIAN CONSTITUTIONAL COURT

Marco Antonio García Sánchez

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/388app98

Formalismo simbólico en la cadena perpetua y afectación a la libertad personal: un análisis desde la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Peruano

Symbolic formalism in life sentencing and its impact on personal liberty: a jurisprudential analysis of the Peruvian Constitutional Court

Marco Antonio García Sánchez

mgarsan888@gmail.com

https://orcid.org/0009-0007-2885-340X

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Perú

RESUMEN

Este artículo analiza la aplicación jurídica de la cadena perpetua en Perú, evaluando su compatibilidad con el derecho fundamental a la libertad personal. A partir del estudio de cinco sentencias del Tribunal Constitucional, se identifican patrones y deficiencias en cuanto a la proporcionalidad de la pena, la revisión judicial y su finalidad resocializadora. Aunque la jurisprudencia nacional valida esta sanción bajo la condición de una revisión a los 35 años, dicho requisito suele operar como una formalidad simbólica sin garantizar una rehabilitación efectiva. Se advierte además que esta pena afecta desproporcionadamente a poblaciones vulnerables con acceso limitado a una defensa adecuada, profundizando las desigualdades estructurales del sistema de justicia. El artículo sostiene que la aplicación actual de la cadena perpetua vulnera derechos fundamentales como libertad personal, dignidad humana y posibilidad de reinserción social. Propone una revisión crítica de esta pena desde una perspectiva de derechos humanos y debido proceso.

Palabras clave: cadena perpetua; libertad personal; proporcionalidad; resocialización; derechos humanos

ABSTRACT

This article analyzes the legal application of life imprisonment in Peru, assessing its compatibility with the fundamental right to personal liberty. Based on a study of five Constitutional Court rulings, it identifies patterns and deficiencies regarding the proportionality of the sentence, judicial review, and its resocialization purposes. Although national jurisprudence validates this sanction under the condition of a review at 35 years, this requirement often operates as a symbolic formality without guaranteeing effective rehabilitation. It also notes that this penalty disproportionately affects vulnerable populations with limited access to adequate defense, deepening the structural inequalities of the justice system. The article argues that the current application of life imprisonment violates fundamental rights such as personal liberty, human dignity, and the possibility of social reintegration. It proposes a critical review of this penalty from a human rights and due process perspective.

Keywords: life imprisonment; personal liberty; proportionality; resocialization; human rights

Recibido: 23 de mayo 2025 | Aceptado: 30 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

Las condenas de cadena perpetua impuestas de manera injusta representan una grave vulneración a los derechos fundamentales y al principio universal del derecho a la libertad. Se ha observado que, en diversos sistemas judiciales, errores procesales, prejuicios estructurales o deficiencias en la defensa legal han llevado a la privación permanente de libertad a personas sin pruebas concluyentes o sin considerar circunstancias atenuantes (Center for Constitutional

Rights, 2023). Estas situaciones afectan profundamente la dignidad humana, anulan la posibilidad de rehabilitación efectiva y perpetúan condiciones de desigualdad ante la ley (Amnistía Internacional, 2022). Es así como la revisión de penas desproporcionadas y la implementación de mecanismos de apelación efectivos se vuelven indispensables para garantizar un sistema de justicia más equitativo y humanizado. Su aplicación permitiría restituir el derecho a un juicio justo y abrir la puerta a segundas oportunidades para quienes han sido condenados de forma indebida (Center for Constitutional Rights, 2023). Además, el fortalecimiento de organismos independientes de revisión judicial, así como la promoción de garantías procesales sólidas, puede reducir los riesgos de errores irreversibles en las decisiones penales. Por lo tanto, es esencial seguir analizando críticamente el uso de la cadena perpetua como pena máxima y sus implicancias éticas, jurídicas y sociales (Campaign for the Fair Sentencing of Youth, 2024). Así, la revisión de estas prácticas punitivas representa una vía clave para proteger los derechos humanos y consolidar sistemas penales más justos y proporcionales.

A nivel mundial, la cadena perpetua ha sido cuestionada por su impacto desproporcionado en los derechos fundamentales, especialmente el derecho a la libertad (Center for Constitutional Rights, 2023). Se estima que un 15% de las personas condenadas a cadena perpetua fueron juzgadas con evidencia insuficiente o parcial (Amnistía Internacional, 2022). En al menos 22 países, más del 30% de estas condenas afectan a personas sin acceso a defensa legal efectiva (Campaign for the Fair Sentencing of Youth, 2024). Además, informes globales revelan que el 41% de las sentencias de cadena perpetua no contemplan mecanismos de revisión o apelación periódica, lo que impide cualquier posibilidad real de rehabilitación, reinserción o corrección de errores judiciales estructurales (Center for Constitutional Rights, 2023).

En América Latina, la situación es aún más grave debido a fallas sistémicas en el aparato judicial. Se calcula que el 26% de los condenados a cadena perpetua proviene de zonas con alta pobreza y baja cobertura legal (Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR, 2023). En al menos 9 países de la región, el 37% de los reclusos perpetuos no tuvo acceso a peritajes técnicos independientes (Chocce, 2025). Asimismo, el 44% de estas condenas se imponen por delitos que, en otros sistemas penales, no ameritan una pena tan severa (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2022). Esta desproporcionalidad penal contradice los principios del derecho internacional y evidencia una tendencia punitivista incompatible con los estándares de justicia moderna.

En el contexto peruano, se ha identificado un patrón preocupante de aplicación de la cadena perpetua sin suficientes garantías procesales. Actualmente, el 62% de las personas sentenciadas a esta pena proviene de regiones con alta exclusión social y limitado acceso a asesoría jurídica especializada (Poder Judicial del Perú, 2022). El 35% de las sentencias perpetuas en Perú fueron emitidas bajo juicios abreviados o sin agotamiento pleno del derecho a la defensa (Defensoría del Pueblo, 2018). Además, solo el 18% de los condenados tiene acceso a mecanismos de revisión judicial en un plazo menor a cinco años (Congreso de la República del Perú, 2019). Este panorama revela una afectación directa al derecho a la libertad y al principio de proporcionalidad penal.

La imposición de cadenas perpetuas injustas constituye una grave vulneración a los derechos fundamentales, particularmente al derecho a la libertad personal, a la dignidad humana y al principio de proporcionalidad penal (Congreso de la República del Perú, 2019). Este tipo de sanciones, aplicadas sin garantías procesales adecuadas o bajo marcos normativos excesivamente punitivos, perpetúan la exclusión social y generan una afectación irreversible a la integridad psicosocial del condenado (Poder Judicial del Perú, 2022). Además, se obstaculiza el acceso a mecanismos de resocialización y revisión judicial efectiva,

contraviniendo estándares internacionales en materia de derechos humanos. Esta problemática revela profundas fallas estructurales en los sistemas judiciales y penitenciarios, comprometiendo seriamente el Estado de Derecho (Defensoría del Pueblo, 2018).

Se justifica el presente estudio debido a la creciente preocupación internacional por la aplicación de cadenas perpetuas que, en muchos contextos, resultan desproporcionadas, arbitrarias o carentes de garantías procesales, afectando directamente los derechos fundamentales de las personas condenadas. La imposición de penas privativas de libertad de carácter perpetuo, sin mecanismos efectivos de revisión o redención, vulnera principios esenciales del derecho penal moderno, como la proporcionalidad, la reinserción social y la dignidad humana. En numerosos sistemas jurídicos, estas penas se aplican de manera desigual, con sesgos estructurales que afectan a poblaciones vulnerables, incluyendo minorías étnicas, personas en situación de pobreza o con acceso limitado a una defensa adecuada. Este fenómeno plantea serios desafíos al derecho internacional de los derechos humanos y cuestiona el cumplimiento del derecho a la libertad como principio universal. Analizar esta problemática permite visibilizar las falencias normativas e institucionales que perpetúan la injusticia y facilita el diseño de propuestas jurídicas orientadas a garantizar procesos penales equitativos, penas proporcionales y mecanismos de revisión periódica. La relevancia del estudio radica en su aporte a la construcción de un sistema penal más humano, justo y compatible con los estándares internacionales de derechos humanos.

La Teoría de los Derechos Fundamentales representa un eje estructural del constitucionalismo moderno, al reconocer al ser humano como titular de derechos inalienables frente al poder del Estado. Su principal exponente es Robert Alexy, quien desarrolló una concepción normativa de los derechos fundamentales como principios jurídicos con fuerza vinculante (Gustin y Tavares, 2021). Esta teoría surgió en el contexto de reconstrucción democrática posterior a la Segunda Guerra Mundial, en respuesta a los regímenes autoritarios

y a las violaciones sistemáticas de derechos humanos (Sousa y Gonçalves, 2021). Propone que estos derechos constituyen límites y directrices para la actuación del poder público, y que deben ser considerados en procesos de ponderación y argumentación jurídica (Lemos y Silva, 2021). En consecuencia, no se trata de declaraciones simbólicas, sino de normas activas que exigen respeto, protección y garantía por parte del Estado. Esta visión permite evaluar la constitucionalidad de leyes y políticas públicas, asegurando la primacía de la dignidad humana, la igualdad y la libertad como pilares del orden jurídico democrático.

En estrecha relación con este enfoque, la Teoría del Derecho a la Libertad profundiza en la defensa de la autonomía individual como núcleo esencial de la vida en democracia (Stoner et al., 2022). Su principal formulador es John Stuart Mill, quien, desde una perspectiva liberal del siglo XIX, argumentó que la libertad individual es un valor supremo que solo puede ser restringido para evitar daño a otros (Loizides et al., 2023). Esta teoría emergió en un contexto de reformas sociales y luchas por la ampliación de derechos civiles, en el cual se cuestionaban las limitaciones impuestas por gobiernos autoritarios o instituciones tradicionales (Cynamon, 2024). Sostiene que el derecho a la libertad implica no solo la ausencia de coerción, sino también la capacidad real de autodeterminación en ámbitos como la expresión, la religión, la asociación y el estilo de vida (Turner, 2024). Mill defendía que una sociedad libre debía proteger tanto la diversidad de ideas como el desarrollo pleno del individuo.

Sin embargo, el debate sobre la libertad encuentra un límite complejo en la Teoría de la Cadena Perpetua, especialmente cuando se enfrenta al dilema entre seguridad pública y derechos humanos. El principal representante de esta teoría es Cesare Beccaria, quien en el siglo XVIII reflexionó críticamente sobre las penas perpetuas en el marco de un derecho penal racional y proporcional (Ranasinghe, 2023). Esta teoría se desarrolla en contextos donde los Estados buscan respuestas más severas frente a delitos de alta gravedad, como homicidios agravados, terrorismo o crímenes de lesa humanidad (Ippolito, 2024). Según esta visión, la

cadena perpetua puede verse como un mecanismo de defensa social, cuya finalidad es neutralizar definitivamente a sujetos altamente peligrosos (Greco, 2023). No obstante, Beccaria advirtió que este tipo de penas puede transformarse en castigos crueles que atentan contra la dignidad humana y el principio de resocialización.

La cadena perpetua es una pena privativa de libertad que consiste en el encarcelamiento de una persona por tiempo indefinido, en respuesta a delitos extremadamente graves (Gutiérrez-Ramos, 2021). Esta figura penal ha sido adoptada por diversos sistemas jurídicos como un mecanismo de sanción máxima, sin llegar a la pena de muerte (Vásquez et al., 2025). Su propósito se basa en la disuasión, la neutralización del delincuente y la retribución, aunque también se ha discutido su valor como instrumento de resocialización (Fuentes-Ruiz, 2022). Sin embargo, su implementación genera debates éticos y jurídicos, especialmente en lo que respecta a su compatibilidad con los derechos humanos y los principios de proporcionalidad penal (Umbo, 2024). En países democráticos, la cadena perpetua suele aplicarse con posibilidad de revisión o beneficios penitenciarios, mientras que, en otros contextos, su aplicación es estrictamente indefinida, lo que puede derivar en condenas inhumanas.

Desde una perspectiva normativa, la cadena perpetua tiene sustento en instrumentos internacionales y nacionales (Fuentes-Ruiz, 2022). En el ámbito global, A nivel global, el Estatuto de Roma, adoptado en 1998 para regular la Corte Penal Internacional, contempla la imposición de la pena de cadena perpetua en casos de genocidio, crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad, estableciendo la posibilidad de revisión de la condena a los 25 años (Vásquez et al., 2025). A nivel interamericano, la Convención Americana sobre Derechos Humanos no prohíbe expresamente esta pena, pero exige condiciones de humanidad y revisión periódica (Umbo, 2024). En el Perú, la cadena perpetua está regulada por el Código Penal y fue reforzada por la Ley N.º 28704 para delitos sexuales agravados contra menores, y por la Ley N.º 30076, que amplía su aplicación a delitos de criminalidad organizada (Gutiérrez-

Ramos, 2021). Estas normas reflejan la intención del Estado de proteger bienes jurídicos especialmente sensibles, como la vida o la integridad sexual.

No obstante, la aplicación de la cadena perpetua exige considerar su impacto en el sistema penitenciario y su relación con otros derechos fundamentales (Gutiérrez-Ramos, 2021). Uno de los principales desafíos es asegurar que esta pena no se convierta en una forma de sufrimiento perpetuo ni en una condena de facto a muerte social (Umbo, 2024). Las normas internacionales insisten en la necesidad de mecanismos de revisión judicial, acceso a la rehabilitación y posibilidad de reinserción, incluso para quienes enfrentan penas severas (Fuentes-Ruiz, 2022). En este marco, Perú enfrenta el reto de mantener el equilibrio entre el castigo proporcional al delito y el respeto por la dignidad humana del condenado (Vásquez et al., 2025). Por tanto, la cadena perpetua debe analizarse no solo como sanción punitiva, sino como expresión de un Estado de derecho que responde a los delitos más graves dentro de límites jurídicos y éticos claramente definidos.

En estrecha relación con el análisis anterior, el derecho a la libertad se presenta como uno de los pilares fundamentales del orden jurídico democrático (Missiego, 2021). Este derecho se refiere a la facultad que tiene toda persona de no ser privada de su libertad física arbitrariamente, y de desplazarse sin restricciones ilegítimas por parte del Estado (Rodríguez y Contreras, 2024). La libertad personal constituye un componente esencial de la dignidad humana y un límite directo al ejercicio del poder punitivo (Caira-Yucra et al., 2023). En ese sentido, su respeto es condición indispensable para el funcionamiento de un sistema penal legítimo, por lo que cualquier restricción debe estar previamente determinada por ley, ser razonable, necesaria y proporcional (Inca et al., 2025). En la práctica jurídica, el derecho a la libertad actúa como parámetro para evaluar la constitucionalidad de detenciones, penas, medidas cautelares y condenas de largo plazo, como la cadena perpetua.

El reconocimiento normativo del derecho a la libertad se encuentra respaldado por importantes instrumentos internacionales (Rodríguez y Contreras, 2024). En primer lugar, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 9) establece que nadie puede ser privado de su libertad arbitrariamente, y que toda detención debe ser revisada por una autoridad judicial (Inca et al., 2025). En segundo lugar, la Convención Americana sobre Derechos Humanos reafirma este principio en su artículo 7, exigiendo que toda detención sea legal, razonable y proporcional (Missiego, 2021). A nivel nacional, la Constitución Política del Perú consagra el derecho a la libertad personal en su artículo 2 inciso 24, prohibiendo detenciones sin orden judicial salvo en casos de flagrancia (Caira-Yucra et al., 2023). Además, el Código Procesal Constitucional del Perú establece garantías como el hábeas corpus y el control judicial inmediato para prevenir abusos.

La relación entre la cadena perpetua y el derecho a la libertad exige un análisis riguroso desde el enfoque de los derechos humanos (Caira-Yucra et al., 2023). Si bien el Estado tiene la potestad de imponer sanciones ante delitos graves, esta facultad debe ejercerse sin vulnerar la esencia del derecho a la libertad ni otros principios como la dignidad, la proporcionalidad y la finalidad resocializadora de la pena (Inca et al., 2025). Bustillos (2023) enfatiza que la cadena perpetua, aplicada como un formalismo simbólico sin evaluar circunstancias excepcionales, vulnera el derecho a la libertad personal y desnaturaliza los fines del derecho penal. Se requiere una reforma que permita penas proporcionales y respetuosas del principio de culpabilidad. Echanique et al. (2024) la propuesta de implementar la cadena perpetua en Ecuador como respuesta al aumento delictivo refleja un formalismo simbólico que prioriza la severidad sobre la proporcionalidad, poniendo en riesgo el derecho a la libertad personal y el respeto a los compromisos internacionales en materia de derechos humanos. La aplicación de la cadena perpetua plantea interrogantes sobre su compatibilidad con un sistema penal garantista, especialmente si no existen mecanismos de revisión ni oportunidades reales de

rehabilitación (Rodríguez y Contreras, 2024). En consecuencia, garantizar el derecho a la libertad no significa excluir la sanción, sino asegurar que cualquier restricción esté jurídicamente justificada, sea revisable y se aplique con respeto a los estándares internacionales (Missiego, 2021). De este modo, el equilibrio entre castigo y derechos fundamentales constituye uno de los ejes centrales en el diseño y la legitimidad del sistema penal moderno.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que su objetivo principal fue comprender los fenómenos jurídicos vinculados a la cadena perpetua, a partir del análisis de leyes, normas y doctrina especializada. El estudio tiene un carácter explicativo, pues busca detallar los efectos observados en los casos analizados, indagando en sus causas y conexiones fenomenológicas. Desde el punto de vista del diseño, la investigación se ubica dentro del ámbito de los estudios básicos, orientados a generar conocimiento teórico, y se inscribe dentro del paradigma cualitativo.

En cuanto al universo de estudio, la investigación se centró en el análisis de cinco casos judiciales, que llegaron a ser revisados por el Tribunal Constitucional, en los que se impuso la pena de cadena perpetua. Estos casos fueron seleccionados por su relevancia jurídica y por la manera en que ilustran la aplicación de dicha sanción penal. Cada uno fue examinado a profundidad, prestando atención tanto a los argumentos constitucionales expuestos en las sentencias como a las circunstancias sociales y procesales en las que se dictaron.

Los métodos utilizados en el estudio incluyeron el analítico-sintético, que permitió partir de una visión general del fenómeno penal para luego profundizar en los detalles específicos de cada caso en el ámbito constitucional; el método hermenéutico, esencial para interpretar los

principios constitucionales, textos legales, las resoluciones judiciales y la normativa relacionada con la pena de cadena perpetua.

La técnica principal utilizada fue el análisis documental. A través del examen de las sentencias del Tribunal Constitucional, de los cinco casos seleccionados se identificaron patrones en la argumentación jurídica, enfoques jurisprudenciales y fundamentos normativos relacionados con la imposición de la cadena perpetua. Este análisis permitió construir una base teórica sólida y contextualizada, clave para la comprensión del fenómeno penal estudiado.

Finalmente, el procedimiento de investigación se desarrolló en dos fases. La primera consistió en la revisión y selección de los cinco casos relevantes, utilizando una ficha de registro que facilitó su clasificación según criterios previamente definidos. La segunda fase correspondió al análisis de contenido, centrado en la interpretación de los argumentos jurídicos, la aplicación del principio de proporcionalidad y la forma en que se valoraron los hechos en cada caso. Esta estrategia permitió obtener una visión integral del fenómeno y fortalecer la validez de los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Análisis comparativo de cinco sentencias del Tribunal Constitucional sobre cadena perpetua

A partir del estudio de cinco resoluciones emitidas por el Tribunal Constitucional del Perú, se identifican patrones comunes y diferencias relevantes en la aplicación y control constitucional de la pena de cadena perpetua. Los casos revisados giran en torno a cuestionamientos sobre la legalidad, proporcionalidad y compatibilidad de esta pena con principios fundamentales como el debido proceso, la resocialización, la dignidad humana y la revisión judicial efectiva.

Las decisiones examinadas en los casos Exp. N.º 04558-2022-HC/TC (Primer caso de cadena perpetua), Expediente. N.º 03651-2010-HC/TC (Segundo caso de cadena perpetua), Exp. N.º 00012-2011-AI/TC (Tercer caso de cadena perpetua), Exp. N.º 01715-2011-HC/TC (Cuarto caso de cadena perpetua) y Exp. N.º 05307-2009-HC/TC (Quinto caso de cadena perpetua) coinciden en validar la cadena perpetua como una pena constitucional, bajo la condición indispensable de que exista un mecanismo de revisión posterior a 35 años de cumplimiento, según lo establecido en el Decreto Legislativo N.º 921.

Similitudes identificadas:

1. Reconocimiento de la constitucionalidad condicionada de la cadena perpetua:

- En los cinco casos, el Tribunal Constitucional sostiene que la cadena perpetua es compatible con la Constitución siempre que exista una posibilidad real y legal de revisión tras 35 años. Este criterio aparece de forma reiterada en los casos primero, segundo, cuarto y quinto, y es desarrollado en profundidad en el tercer caso de cadena perpetua (Exp. N.º 00012-2011-AI/TC), en el que se analiza la validez de los Decretos Legislativos 982, 984 y 985 dentro del marco de la lucha contra el terrorismo y la delincuencia organizada.

2. Protección del derecho al debido proceso y a la defensa técnica:

- En todos los casos se examina si existió o no una vulneración al derecho de defensa. En ningún caso el Tribunal encuentra una afectación sustancial que justifique declarar fundada la demanda. En un caso, se considera que la defensa fue ejercida mediante abogado de oficio desde etapas tempranas del proceso, y en otro caso se constata la valoración adecuada de las pruebas y el respeto a la defensa.

3. Relevancia de la revisión judicial y tutela procesal efectiva:

- Todos los fallos coinciden en que las penas deben ser susceptibles de revisión, no solo en cuanto a su constitucionalidad formal, sino también respecto de su aplicación en

casos concretos. El tercer caso, en particular, introduce un enfoque dinámico sobre la constitucionalidad de normas penales, destacando la necesidad de considerar cambios contextuales y elementos fácticos nuevos.

4. Rol del Tribunal en la ponderación de la pena perpetua frente a principios fundamentales:

- El cuarto y quinto caso reiteran que la pena perpetua no puede ser entendida como indefinida ni automática. En cambio, debe ser valorada con base en los principios de legalidad, resocialización y proporcionalidad.

Divergencias relevantes:

1. Alcance del análisis constitucional:

- El tercer caso de cadena perpetua (Exp. N.º 00012-2011-AI/TC) va más allá del control de constitucionalidad de una sentencia individual, abordando directamente la validez de las normas que introducen y regulan la cadena perpetua. Aquí se sostiene que el Tribunal Constitucional no debe limitarse a la jurisprudencia previa, sino que debe ponderar elementos fácticos y actuales para evaluar la vigencia del castigo extremo, planteando la necesidad de un control constitucional más dinámico y sensible a los derechos humanos.

2. Consideración del principio de resocialización:

- Si bien todos los casos reconocen la importancia del principio resocializador, el tercer caso lo desarrolla de manera crítica, advirtiendo que el mecanismo de revisión a los 35 años puede no ser suficiente si no se garantiza una verdadera posibilidad de excarcelación, lo que podría convertir la cadena perpetua en una pena inhumana o de “tortura permanente”. Esta postura contrasta con la línea más conservadora del quinto caso, donde se acepta la constitucionalidad de la pena sin mayor cuestionamiento al modelo vigente.

3. Grado de análisis sobre la valoración probatoria:

- En el primer y segundo caso, los demandantes alegan defectos en la valoración de pruebas, pero el Tribunal concluye que no corresponde reexaminar la prueba en sede constitucional. En cambio, el tercer caso introduce la idea de que los elementos fácticos, incluida la prueba, pueden ser relevantes incluso para la revisión de la constitucionalidad de normas penales.

DISCUSIÓN

Los cinco casos de cadena perpetua analizados permiten evidenciar cómo la jurisprudencia constitucional peruana ha desarrollado una doctrina de constitucionalidad condicionada respecto de esta sanción penal. El caso del Exp. N.º 04558-2022-HC/TC), el Tribunal Constitucional rechazó una demanda de hábeas corpus donde se alegaba la vulneración del derecho de defensa, de la debida motivación de las resoluciones judiciales y de los principios de resocialización y rehabilitación de la pena, asimismo cuestionaba la proporcionalidad de la cadena perpetua. Con respecto a la vulneración al derecho a la debida motivación de las resoluciones judiciales, el máximo intérprete de la Constitución considera que en realidad sus argumentos están dirigidos al cuestionamiento de la valoración probatoria por ser insuficiente, cuestión que escapa del objeto del hábeas corpus. Por otra parte, respecto al derecho de defensa el Tribunal Constitucional concluye que, de la revisión de los actuados no se ha acreditado la vulneración de tal derecho, más aún si el demandante contaba con la defensa pública tanto en la etapa de investigación preliminar como en la preparatoria.

En relación con la cadena perpetua el Tribunal Constitucional parte aseverando que dicha pena es una figura constitucional válida siempre que exista posibilidad de revisión tras 35 años, como ya lo había desarrollado en el Exp. 00010-2002-AI/TC, y en cumplimiento del Decreto Legislativo N.º 921, disposición que busca evitar una pena indefinida y, por ende, inhumana (Gutiérrez-Ramos, 2021), de modo que al existir un mecanismo de revisión de la

cadena perpetua se concluye que no se evidencia una afectación a la libertad personal. Esta línea fue reafirmada en el caso del Exp. N.º 03651-2010-HC/TC), donde el Tribunal ratificó que la revisión judicial futura preserva la compatibilidad de la pena con el derecho a la libertad, entendida como garantía contra la privación arbitraria (Missiego, 2021).

En el caso de cadena perpetua Exp. N.º 00012-2011-AI/TC, la discusión se amplió al análisis abstracto de constitucionalidad de las normas penales, incluyendo la Ley N.º 29423 y los Decretos Legislativos 982, 984 y 985. Aquí, el Tribunal Constitucional adoptó una postura más crítica y evolutiva, reconociendo que la revisión a los 35 años puede ser insuficiente si no garantiza una expectativa real de excarcelación acorde con el fin de la pena (resocializadora). Esta interpretación se alinea con la exigencia de proporcionalidad y humanidad de la pena contemplada en el Estatuto de Roma (Vásquez et al., 2025) y con la Convención Americana sobre Derechos Humanos, que obliga a los Estados a asegurar que ninguna sanción se convierta en trato cruel o degradante (Umbo, 2024). La reflexión en este caso pone de manifiesto un formalismo simbólico de la norma: la validez formal de la cadena perpetua frente a su eficacia real como mecanismo resocializador.

A pesar de lo referido en el párrafo anterior, el Tribunal Constitucional declara infundada la demanda de inconstitucionalidad, manifestando que de los argumentos presentados por la demandante, más que un cuestionamiento sobre la incompatibilidad de la norma legal (Decreto Legislativo 982) con la Constitución, se estaría cuestionando la eficacia del procedimiento de revisión a los 35 años, es decir, la propia aplicación de la norma en cuestión, lo que escaparía del objeto de un proceso de inconstitucionalidad. Empero, el Tribunal tampoco afirma que la medida establecida en la norma cuestionada (revisión de la pena) tal como está regulada garantiza de manera eficaz una posibilidad verdadera de excarcelación en caso lo amerite, lo que a nuestra consideración se convertiría en un mero formalismo normativo, vulnerando el principio de resocialización de la pena, y en consecuencia el derecho a la libertad personal.

El cuarto caso (Exp. N.º 01715-2011-HC/TC) y el quinto caso (Exp. N.º 05307-2009-HC/TC) resaltan el principio rehabilitador en la pena de cadena perpetua, a pesar de su naturaleza, no le es ajeno a dicha medida la aplicación del principio de resocialización de la pena, por lo que a un sujeto condenado no se puede negar los fines de persigue la pena, como es la reeducación, rehabilitación y reincorporación a la sociedad. Por otro lado, en ambas sentencias el Tribunal Constitucional refuerza la tendencia jurisprudencial contemplado en la sentencia recaída en el expediente N.º 00010-2002-AI/TC, donde se reconoce su constitucionalidad de la cadena perpetua, siempre y cuando existan medidas que lo conviertan en temporal, para dar cumplimiento con el propósito resocializador que tiene la pena. Cabe recalcar que en ambas sentencias tampoco se analizan si las medidas establecidas en los decretos legislativos, que salvaron la inconstitucionalidad, logran satisfacer de forma efectiva la posibilidad que con tal medida de revisión se logrará alterar la atemporalidad de la pena y en consecuencia una eventual reinserción del condenado.

Por lo tanto, de acuerdo con los casos analizados y tomando en cuenta las pretensiones en cada una de ellas, la validez de admitir la cadena perpetua se da en tanto se respeten los principios constitucionales y los derechos procesales del acusado, especialmente el debido proceso, y todo lo que ello comprende (Fuentes-Ruiz, 2022). En las primeras sentencias, el Tribunal enfatizó que la imposición de esta pena no vulnera derechos fundamentales si el debido proceso, el derecho de defensa y las pruebas fueron valoradas correctamente en la vía correspondiente (vía judicial ordinaria) y si los mecanismos de revisión judicial están formalmente habilitados. Sin embargo, como ya lo hemos advertido, no se examina con profundidad si estas vías son efectivas en la práctica, lo cual deja abierta la posibilidad de que se mantenga una pena perpetua con apariencia legal, pero sin funcionalidad real.

Desde el punto de vista normativo, esta línea jurisprudencial refleja una interpretación formalista que no siempre se ajusta a las exigencias materiales del derecho a la libertad

consagrado en el artículo 2 inciso 24 de la Constitución del Perú (Caira-Yucra et al., 2023) y en instrumentos como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Inca et al., 2025). La ausencia de un análisis más riguroso sobre la aplicación práctica de la revisión judicial cuestiona la eficacia del mecanismo resocializador exigido por los estándares internacionales. Como señala Rodríguez y Contreras (2024), el derecho a la libertad exige que cualquier privación sea razonable, necesaria y proporcional, principios que se ven comprometidos cuando la esperanza de reintegración social es meramente simbólica.

Las cinco sentencias analizadas, recaídas en casos de cadena perpetua, revelan una jurisprudencia que respalda esta pena bajo un esquema de revisión futura, pero con escaso desarrollo sobre su aplicación efectiva. Aunque las normas peruanas cumplen formalmente con lo exigido por el derecho internacional (Fuentes-Ruiz, 2022; Umbo, 2024), las sentencias no siempre examinan si los mecanismos previstos permiten una revisión sustantiva de la pena. Esta omisión es crítica en un Estado democrático de derecho, donde el castigo debe articularse no solo como retribución, sino como instrumento de justicia compatible con la dignidad humana.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los cinco casos de cadena perpetua, puede concluirse que la jurisprudencia constitucional peruana ha adoptado una posición que valida esta pena bajo una condición esencial: la existencia de un mecanismo formal de revisión a los 35 años, conforme al Decreto Legislativo N.º 921. Esta cláusula de revisión es presentada como el elemento que garantiza la compatibilidad de la cadena perpetua con los derechos fundamentales, particularmente el derecho a la libertad personal, la proporcionalidad penal y el principio de resocialización. No obstante, la revisión jurisprudencial demuestra que esta garantía opera más como una formalidad legal que como una vía efectiva de rehabilitación, pues no se profundiza

en su aplicación práctica ni en la existencia de condiciones reales que permitan la excarcelación del condenado.

En especial, el tercer caso de cadena perpetua evidencia un enfoque más crítico y dinámico, sugiriendo que la simple existencia normativa de un mecanismo de revisión no basta para validar la pena si esta se convierte en una condena indefinida, incompatible con la dignidad humana. Este criterio resalta la necesidad de evaluar la efectividad real de los medios de revisión y resocialización, en línea con los estándares establecidos en instrumentos internacionales como el Estatuto de Roma y la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Por tanto, el sistema penal peruano enfrenta el reto de no limitarse a cumplir formalmente con los requisitos legales, sino de garantizar que la cadena perpetua, cuando se imponga, se ajuste sustantivamente a los principios de justicia, proporcionalidad y humanidad que exige un Estado constitucional de derecho.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Marco Antonio García Sánchez: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no

existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Amnistía Internacional. (2022). *Amnesty International report 2021/22: The state of the world's human rights*. https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2022/03/POL1048702022ENGLISH.pdf

Bustillos, R. (2023). Problemática de la cadena perpetua como respuesta punitiva al delito de violación sexual de menores. *Ius Vocatio, 6*(8), 17–49. https://doi.org/10.35292/iusVocatio.v6i8.839

Caira-Yucra, R. M., Vilca-Vilca, L. E., Vilca-Vilca, M. Á., & Caira-Yucra, R. (2023). El uso de la prisión preventiva en Perú. *MQRInvestigar, 7*(3), 17–42. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.17-42

Campaign for the Fair Sentencing of Youth. (2024). *Unusual & unequal: The unfinished business of ending life without parole for children in the United States*. https://cfsy.org/report-unusual-unequal/

Center for Constitutional Rights. (2023a). *Death by incarceration is torture: The cruelty of life sentences in the U.S.* https://ccrjustice.org/sites/default/files/attach/2023/09/ICCPR%20Report%20on%20Death%20By%20Incarceration.pdf

Center for Constitutional Rights. (2023b). *UN Human Rights Committee calls for moratorium on life without parole in U.S.* https://ccrjustice.org/home/press-center/press-releases/un-human-rights-committee-calls-moratorium-life-without-parole-us

Chocce, V. P. (2025). Evolución de la cadena perpetua y su compatibilidad con la dignidad humana. *Justicia, 30*(47). https://doi.org/10.17081/just.30.47.7871

Congreso de la República del Perú. (2019). *Ley N.º 30998: Ley que modifica la Ley 28094, Ley de Organizaciones Políticas, para promover la participación política y la democracia en las organizaciones políticas*. https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/ADLP/Normas_Legales/30998-LEY.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2022). *Informe anual 2022*. https://www.corteidh.or.cr/docs/informe2022/espanol.pdf

Cynamon, J. K. (2024). John Stuart Mill: Education, freedom, and dependence. En B. A. Geier (Ed.), *The Palgrave handbook of educational thinkers* (pp. 1–17). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5_56-2

Defensoría del Pueblo. (2018). *Informe defensorial N.º 71: Supervisión de establecimientos penitenciarios de mujeres*. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe_71.pdf

Echanique, R. A., Quito, R. A., Lúa, L. M., & Astudillo, H. M. (2024). Aplicabilidad de la implementación de la prisión perpetua en el Ecuador. *Dominio De Las Ciencias, 10*(4), 1273–1285. https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4123

Fuentes-Ruiz, J. W. (2022). La rehabilitación del condenado por el delito de feminicidio en un establecimiento penitenciario peruano. *Revista Científica Ratio Iure, 2*(2), e364. https://doi.org/10.51252/rcri.v2i2.364

Greco, S. (2023). Cesare Beccaria and the Lombard Enlightenment in the sociological thought of Moses Dobruska. *Quaderni di Teoria Sociale, 2*(2). https://doi.org/10.57611/qts.v2i2.297

Gustin, M. B. de S., & Tavares, R. L. G. (2021). La teoría de los derechos fundamentales de Robert Alexy como modelo analítico del derecho social a la vivienda: Argumentos de principio en un campo de referencia de su aplicabilidad inmediata. *Quaestio Iuris, 14*(4), 2051–2080. https://doi.org/10.12957/rqi.2021.57751

Gutiérrez-Ramos, M. (2021). La violencia sexual en el Perú. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia, 67*(3), Art. 00007. https://doi.org/10.31403/rpgo.v67i2338

Inca, K. E., Cueva, N. I., Ludeña, D. C., & De Piérola, V. M. (2025). Prisión preventiva y juicios paralelos: Impacto en el derecho a un juicio justo en Perú. *Revista Tribunal, 5*(11), 198–210. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.151

Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH). (2023). *Observaciones escritas con motivo de la solicitud de Opinión Consultiva presentada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre "Envejecimiento y derechos humanos de las personas mayores"*. https://www.corteidh.or.cr/sitios/observaciones/oc25/9_ippdh_mercosur.pdf

Ippolito, D. (2024). The legal artifice of liberty: On Beccaria's philosophy. *Criminal Law and Philosophy, 18*, 727–742. https://doi.org/10.1007/s11572-023-09686-4

Lemos, E. P., & Silva, A. M. (2021). Efetividade dos direitos fundamentais a prestações positivas sob a óptica da teoria de Robert Alexy. *Revista do Direito Público, 16*(1), 70–84. https://doi.org/10.5433/1980-511X.2021v16n1p70

Loizides, A., Neocleous, A., & Nicolaides, P. (2023). Did John Stuart Mill write 'On Social Freedom'? *Humanities, 12*(5), Art. 123. https://doi.org/10.3390/h12050123

Missiego, J. (2021). Uso y abuso de la prisión preventiva en el proceso penal peruano. *Ius Et Praxis, 53*, 125–135. https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2021.n053.5073

Poder Judicial del Perú. (2022). *Juzgados dictaron 20 condenas de cadena perpetua por violación de menores de edad entre marzo y abril 2022*.

https://www.gob.pe/institucion/pj/noticias/600389-juzgados-dictaron-20-condenas-de-cadena-perpetua-por-violacion-de-menores-de-edad-entre-marzo-y-abril-2022

Ranasinghe, P. (2023). Cesare Beccaria and the aesthetic knowledge of *On crimes and punishments*. *Law and Critique, 34*, 127–144. https://doi.org/10.1007/s10978-022-09321-6

Rodríguez, R., & Contreras, R. (2024). Análisis del principio de proporcionalidad al aplicar la prisión preventiva en el Perú. *Revista InveCom, 4*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.10641819

Sousa, M. B. de, & Gonçalves, R. L. (2021). Robert Alexy's fundamental rights theory as an analytical model of social housing right: Principle arguments in a reference field of its immediate applicability. *Quaestio Iuris, 14*(4), 2061–2080. https://doi.org/10.12957/rqi.2021.57751

Stoner, J., Carrese, P., & McNamara, C. (Eds.). (2022). *Free speech and intellectual diversity in higher education*. Rowman & Littlefield. https://books.google.com.mx/books?id=rvrEEAAAQBAJ

Turner, B. (2024). John Stuart Mill. En *Political science and public policy 2024* (pp. 447–457). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781800373808.00051

Umbo, M. (2024). Feminicide and the determination of the normative element "woman in her condition as such": Review and proposal on article 4.3 of the 108 B del Código Penal Peruano. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 6*(2), 297–312. https://doi.org/10.47606/acven/ph0254

Vásquez, M., De Piérola, V., & Ludeña, D. (2025). Presunción de inocencia, prisión preventiva y desproporcionalidad en el robo agravado en Perú. *Revista InveCom, 5*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.12740677

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

REVISIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS DEL ENTORNO RURAL

REVIEW AND REFLECTION ON THE CHARACTERIZATION OF THE EVERYONE TO LEARN PROGRAM (PTA) IN COLOMBIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RURAL AREAS

Wilson Ferney Mejía Muñoz

Panamá

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

Revisión y reflexión sobre la caracterización del programa todos a aprender (PTA) en las instituciones educativas colombianas del entorno rural

Review and reflection on the characterization of the everyone to learn program (PTA) in colombian educational institutions in rural áreas

Wilson Ferney Mejía Muñoz

mejiaferney128@gmail.com

https://orcid.org/0009-0005-0406-3644

Universidad de Panamá

Panamá

RESUMEN

El Programa Todos a Aprender (PTA) tiene como objetivo principal contribuir en pro de la educación de calidad, mediante el acompañamiento situado en las instituciones educativas focalizadas. El impacto que ha tenido a nivel nacional como internacional, ha sido notable, afectando de manera significativa en el aprendizaje del estudiantado. Este artículo examina cómo el programa ha influenciado y transformado el método de enseñanza desde la perspectiva de los docentes, al analizar la efectividad del programa en contextos rurales, donde se evalúa también el desarrollo profesional, el aprendizaje estudiantil, las buenas prácticas y los desafíos contextuales, destacando la importancia de la cosmovisión de los actores educativos en el diseño de estos programas. Además, este estudio proporciona información útil para resignificar la labor docente y valorar la puesta en marcha de programas similares, así como influir, de alguna manera, en las políticas educativas.

Palabras clave: docente tutor; educación rural; formación integral; política educativa; programa todos aprender

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

ABSTRACT

The Everyone to Learn Program (PTA) main objective is to contribute to quality education through support within the targeted educational institutions. Its impact, both nationally and internationally, has been significant, significantly impacting student learning. This article examines how the program has influenced and transformed teaching methods from the teachers' perspective. It analyzes its effectiveness in rural contexts. Professional development, student learning, best practices, and contextual challenges are also evaluated, highlighting the importance of the worldview of educational stakeholders in the design of these programs. Furthermore, this study provides useful information for redefining the role of teachers and assessing the implementation of similar programs, as well as influencing educational policies.

Keywords: tutor teacher; rural education; comprehensive training; educational policy; everyone learns program

Recibido: 13 de mayo 2025 | Aceptado: 30 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación es reconocida a nivel global, como aquel proceso esencial en la promoción de la equidad, movilidad social, el bienestar de las personas, según las directrices establecidas por organizaciones de tipo internacional (ONU, 2015). Es así como en este contexto, la calidad educativa se ha catalogado como una prioridad dentro de las políticas públicas de la sociedad en diferentes países. Aunque en sociedades donde los recursos de ingreso son de nivel medio o bajo, y en las cuales se ha presentado un aumento porcentual en las tasas de matrícula en las últimas décadas, aún persiste de manera notoria, el problema relacionado con calidad educativa deficiente (García et al., 2019). En Colombia, por ejemplo, de

manera significativa el número de estudiantes no logra alcanzar los estándares básicos de matemáticas y lectura crítica en comparación con sus pares en la OCDE (OCDE, 2022).

De este modo, para permitir que el estudiantado pueda desarrollar plenamente sus habilidades, se debe trabajar de manera constante en mejorar la calidad de la educación, una meta que se ha convertido en la preocupación relevante para el gobierno de este país, debido a la existencia de varios factores, que de una manera u otra, obstaculizan el eficiente desarrollo en su consecución, como la infraestructura escolar, el contenido curricular y el liderazgo de los directores, entre otros factores importantes para consolidar un sistema educativo de calidad (García et al., 2015). Por lo tanto, los docentes son el componente fundamental, al ser ellos quienes ejercen influencia directa en el desarrollo de habilidades cognitivas, desempeño académico y socioemocional de los estudiantes (Elacqua et al., 2018; Sonmark et al., 2017; OCDE, 2021). De hecho, según García et a. (2015), en Colombia, mejorar la calidad de los docentes se relaciona con un aumento notable en los salarios a largo plazo.

El PTA tiene como base, estudios de programas educativos que demuestran que la formación situada contribuye de forma eficaz en pro de la calidad educativa, en su proceso de enseñanza, al proporcionar herramientas formativas en el aula (García et al., 2019). Ganimian y Murnani (2016) encontraron que países donde sus ingresos son de nivel medio y bajo, mejoran el rendimiento estudiantil al implementar programas de formación situada con estructuras preparadas y organizadas. Asimismo, Piper y Korda (2011) descubrieron que los programas de formación situada a gran escala en Kenia y Libia, que se centran en el material pedagógico adaptado a las necesidades de aprendizaje del estudiantado y al contar con tutores de apoyo, tienen efectos positivos en las habilidades de lectoescritura.

En Colombia, para el año 2011, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) socializó e implementó el Programa Todos a Aprender (PTA), con el propósito de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la transformación e innovación de las prácticas

pedagógicas de enseñanza docente, para ello se enfoca en desarrollar las capacidades pedagógicas del cuerpo docente a través del acompañamiento in situ. Por lo cual, El PTA sigue un proceso de formación en cascada, donde unas personas que cumplen el rol de formadores pertenecientes al MEN, acompañan a los tutores, quienes a su vez acompañan a los docentes (MEN, 2021). Esta estrategia, que en 2021 alcanzó a 86.222 docentes en 798 municipios del país (Empresarios por la educación, 2021), sirve como un referente en tanto en el ámbito nacional como internacional para mejorar el aprendizaje estudiantil a través de la formación situada de docentes (Bayona-Rodríguez et al., s. f.).

El PTA ha tenido un impacto contundente en el país por varias razones: En primer lugar, ha mantenido su continuidad a lo largo de múltiples administraciones gubernamentales. En segundo lugar, tiene reconocimiento a nivel nacional como internacional, siendo nominado como finalista en el premio de la Unesco Hamdan bin Rashid Al-Maktoum en 2020 (MEN, 2020). En tercer lugar, el PTA evidencia que ha mejorado la calidad en la educación, según un informe reportado por el MEN, el cual se sustenta en una evaluación que realizó la Universidad de los Andes, evaluando cinco años de implementación del programa (MEN, 2017).

El interés en el PTA ha permitido diversas investigaciones, entre los cuales está el trabajo de Reimers (2020), aquí se destacan logros importantes dl PTA, y a su vez, que sirven como aporte para quienes se encargan de formular las políticas públicas en el gobierno de turno. También, se materializan estudios como el de Bayona-Rodríguez et al. (s.f.), donde se estudia a profundidad todo lo relacionado con la implementación del programa durante diez años. De la misma manera, Barrera-Osorio et al. (2018) y García et al. (2019) resaltan evaluaciones que se han realizado sobre la implementación del PTA en sus diferentes momentos de ejecución. No obstante, muchos estudios investigativos se enfatizan en los impactos que el programa proporciona en el aprendizaje del estudiantado, dejando aparte, tanto las vivencias como las perspectivas de los docentes sobre cómo el programa ha

transformado sus métodos de enseñanza. Dado que los docentes son los principales beneficiarios de este, por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo perciben estos profesionales las características que influyen en la transformación de sus métodos de enseñanza desde el PTA, hoy denominado “Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/FI 3.0)”.

METODOLOGÍA

Algunos aspectos teóricos: Generalidades: Este apartado se centra en el análisis detallado del PTA, abordando sus elementos clave: su formulación inicial, los propósitos que persigue, las distintas etapas de desarrollo y su evolución desde su implementación hasta la actualidad. A lo largo del recorrido se destacan las orientaciones específicas diseñadas para contextos rurales, con énfasis en la atención a instituciones con organización multigrado, dado que una gran proporción de las escuelas participantes se ubican en zonas rurales. Además, se exponen los principales avances que ha tenido el programa a nivel nacional.

El Plan Nacional de Desarrollo 2011–2014 incluyó en sus metas el mejoramiento de los indicadores de calidad educativa, con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes, a través del análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas aplicadas a la educación básica primaria, que en ese momento arrojaban nivel insatisfactorio. El PTA/FI 3.0 inicia como una estrategia a nivel nacional, para fortalecer el proceso de aprendizaje. Para el año 2012, es incorpora en los proyectos educativos institucionales del país, destacándose como una alternativa institucional eficaz para mejorar los desempeños básicos y académicos de estudiantes en Colombia (MEN, 2012).

El programa se diseñó con base al análisis de los desempeños estudiantiles en las áreas de lenguaje y matemáticas, las cuales son evaluadas en las pruebas SABER. Por ello, el MEN consideró esencial, tomar de referencia la práctica pedagógica cotidiana, por su efecto

directo en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, se reconoció que cualquier proceso de transformación educativa debía incluir una revisión profunda de la cosmovisión, es decir, tener en cuenta las percepciones, creencias y/o concepciones sobre la enseñanza y su relación con el proceso de enseñanza en el aula.

Esta transformación propuesta por el PTA no se puede efectuar a través de capacitaciones aisladas y sin contexto. Para ello se necesita de procesos de formación y autoformación continuos, con estrategias de trabajo colaborativo en espacios adecuados para el desarrollo de nuevas e innovadoras estrategias de aula, propiciando la reflexión crítica frente al proceso de planificación y evaluación. La comprensión didáctica de los contenidos es un componente esencial en este proceso, ya que permite incidir de manera positiva en el aprendizaje. También, el PTA ha contemplado acciones específicas tales como: el acompañamiento situado, el cual es una estrategia que implica el trabajo en equipo y entre pares, donde el tutor apoya la labor del docente en la práctica pedagógica. Aunado a ello, entre las características propias del programa se tiene la formación en contenidos propios de la disciplina y la ejecución de estrategias didácticas articuladas con las actividades académicas. Al igual que el distribuir los materiales educativos y guías en las respectivas instituciones focalizadas.

El PTA se soporta en una propuesta de mejora educativa, donde previamente se implementó en el estado de Minas Gerais (Brasil), inspirada en el informe de McKinsey (2007), demostrando su eficacia para alcanzar los niveles de lectura y los puntajes en las pruebas PISA. Esta experiencia fue promovida en Colombia por el grupo Empresarios por la Educación, lo cual permitió al MEN adaptar y desarrollar el PTA en el contexto nacional (Raubenheimer et al., 2020).

A diferencia de la propuesta original brasileña, en Colombia se incorporó también el área de Matemáticas, debido a los bajos niveles de desempeño como resultados observados

en las evaluaciones nacionales e internacionales. El MEN justificó esta inclusión con el argumento de que tanto Lenguaje como Matemáticas son áreas estructurales del conocimiento, y resultan clave para el desarrollo de las demás disciplinas. Además, se focalizó en los grados iniciales de la educación primaria, donde usualmente un solo docente es responsable de todas las asignaturas.

La implementación del programa se realiza con recursos financieros del MEN y la colaboración de entidades territoriales certificadas. Los formadores, encargados de conducir las actividades pedagógicas, tienen contrato directo con el Ministerio de Educación Nacional, a diferencia de los tutores, quienes son seleccionados por las secretarías de educación, a nivel municipal o departamental, según sea el caso. El programa se desarrolla en instituciones públicas, abarcando tanto el nivel de transición como la básica primaria, con especial atención a los primeros grados, al considerarlos estratégicos para generar impactos significativos en los aprendizajes.

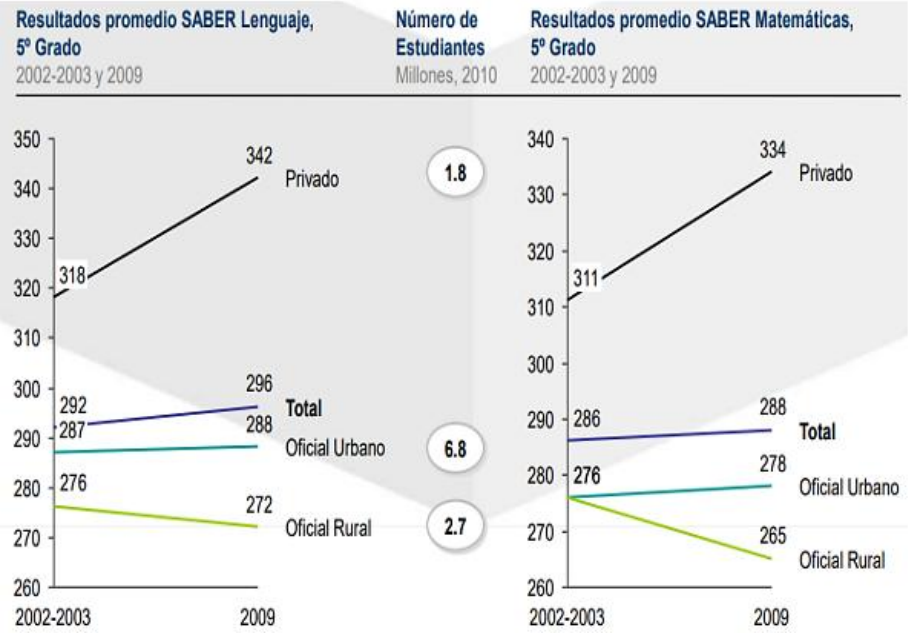
RESULTADOS

En su primera fase de ejecución, entre 2012 y 2014, el PTA se aplicó en 4.316 instituciones educativas, con presencia en 21.624 sedes educativas, de las cuales 16.745 correspondían al entorno rural. Para su focalización, se tuvo en cuenta los bajos desempeños en las pruebas Saber aplicadas a grado tercero y quinto. Tal como lo evidencia la información disponible, estas evaluaciones mostraron desempeños muy bajos en zonas rurales, lo que refuerza la necesidad de priorizar la atención a la educación multigrado en esos entornos.

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

Figura 1

Resultados promedio prueba SABER 5to grado, 2002-2003-2009.



Fuente**:** ICFES-SABER.

En este apartado se analizan los resultados de las pruebas Saber en lenguaje y matemáticas, específicamente, grado quinto, donde el objetivo se basó en comparar y evidenciar las diferencias existentes entre instituciones educativas públicas y privadas, así como entre contextos urbanos y rurales. A partir de esta revisión, se constata que las instituciones rurales presentan los desempeños académicos más bajos, lo cual justifica que la mayoría de las sedes focalizadas por el programa pertenezcan a dichos entornos.

A partir de esta evidencia empírica, el PTA definió una serie de criterios de selección para incluir instituciones educativas en el programa. Entre ellos se encuentra el haber registrado, durante tres años consecutivos o más, niveles de desempeño mínimos, bajos o inferiores en las pruebas Saber. No obstante, dado que en los años recientes estas evaluaciones se han aplicado solo a muestras representativas, se han incorporado otros

criterios complementarios. Además, se considera el nivel de deserción escolar como un indicador relevante para la inclusión en el programa.

En su fase inicial, dirigió sus esfuerzos a instituciones distribuidas en diferentes regiones del país, seleccionadas a partir de estos indicadores. Sin embargo, a partir del año 2019, se revisaron y resignificaron los criterios de selección, con el fin de dar respuesta a las particularidades de cada territorio. Esta reconfiguración incluyó nuevas dimensiones como la integralidad, la objetividad, el compromiso con el mejoramiento continuo y la equidad, prestando especial atención a las condiciones del ámbito rural.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) enfatiza que uno de los propósitos fundamentales del programa es “Reducir las brechas existentes en cuanto a calidad de los establecimientos educativos ubicados en las zonas rurales frente a las urbanas, como por ejemplo los municipios PDET, los cuales fueron priorizados por el Gobierno nacional por ser los territorios más afectados por el conflicto armado, con mayores índices de pobreza, presencia de economías ilícitas y debilidad institucional” (p. 46). Por consiguiente, para que una institución educativa pueda estar dentro del programa, debe contar con matrícula en los grados de transición o primaria (de primero a quinto). Además, se consideran factores como el Índice Sintético de Calidad, los resultados en las pruebas Saber, los antecedentes de formación y capacitación docente registrados en la plataforma “Humano en Línea”, y si está ubicada en municipios priorizados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) o en zonas vulneradas por el conflicto armado.

Objetivos y componentes del PTA: El MEN definió, dentro del marco del PTA, una meta cuantitativa general y un objetivo estratégico orientado a mejorar la calidad educativa en el país. Según se detalla en el documento “Sustentos del programa PTA del MEN 2012”. Ahora bien, el propósito establecido para el periodo 2011 – 2014 consistió en optimizar las condiciones de aprendizaje en las instituciones seleccionadas, y con ello, fortalecer el

desarrollo de competencias básicas del estudiantado matriculado. En este marco, la meta cuantitativa general fue que más del 25% de los estudiantes avanzaran de nivel en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, acorde a los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba saber de 2014 (MEN, 2012, p. 7).

Posteriormente, durante el periodo gubernamental 2018 - 2022, el programa PTA fue reformulado y se establecieron nuevos objetivos que ampliaron su alcance. En esta etapa, se priorizó el fortalecimiento del desarrollo integral en transición como también las competencias en lenguaje y matemáticas para primaria. Para lograrlo, se propuso robustecer la función en el aula por parte de los docentes y el liderazgo de los equipos directivos, y así elevar los niveles de calidad educativa en todo el territorio nacional, sin distinguir entre contextos rurales y urbanos (MEN, 2022, p. 15).

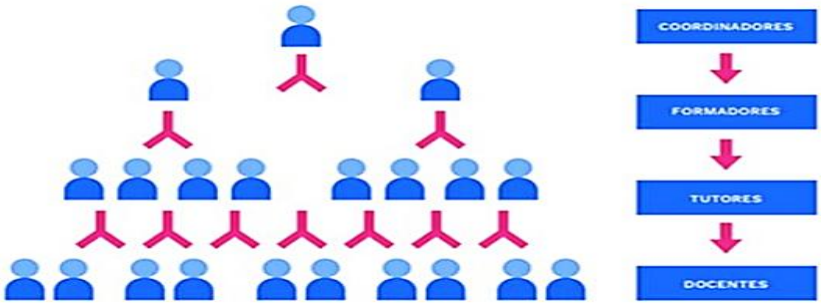
Con el propósito de llegar a materializar estos objetivos, el PTA fue diseñado en torno a diversos elementos que tratan los diferentes factores que determinan el desempeño académico de forma integral: En primera instancia, el componente educativo se enfatiza en construir entornos de aprendizaje pertinentes a través del suministro de materiales didácticos. En segunda instancia, el proceso de formación constante resalta el apoyo directo y contextual hacia los docentes, con el fin de fortalecer la planificación y ejecución de los contenidos académicos. En tercer lugar, el componente de gestión educativa busca fortalecer en el personal directivo su competencia de liderazgo pedagógico. Y finalmente, el componente restante garantiza que los establecimientos educativos brindan ambientes propicios y seguros, apoyándose en estrategias estatales como el Programa de Alimentación Escolar (PAE), entre otros.

En este periodo, estos componentes se conservaron, aunque fueron objeto de ajustes y ampliaciones conforme se consolidaba el programa. En efecto, el documento técnico del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) señala nuevas dimensiones de carácter

relevante para este estudio investigativo, tales como: el diseño, el seguimiento y la evaluación de la ruta formativa, así como el acompañamiento a tutores, docentes y directivos de manera sistémica. Esta ruta se organiza en ciclos distribuidos a lo largo del calendario escolar y se ejecuta mediante un modelo de formación en cascada, lo cual permite una implementación progresiva y escalonada del acompañamiento pedagógico.

Figura 2

Organización tipo cascada del PTA



Fuente: MEN (2022)

El proceso formativo del programa inicia con la puesta en marcha de la estructuración del aprendizaje dirigido al equipo del programa (formadores y tutores), quienes participan en capacitaciones orientadas al fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido, entendido como un saber clave para que los docentes comprendan profundamente los temas que deben enseñar. Este conocimiento se articula con los materiales entregados a las instituciones educativas, tales como guías pedagógicas para docentes y textos escolares dirigidos a los estudiantes. Los talleres se organizan de forma específica por área disciplinar, incluyendo también espacios dedicados a la educación inicial. Se abordan temáticas relacionadas con las estrategias de acompañamiento (tutor – docente), la evaluación integral y la gestión de ambientes de aprendizaje, respondiendo al objetivo de equipar cognitivamente a los tutores de diferentes herramientas estratégicas que permiten apoyar efectivamente al cuerpo docente en su quehacer pedagógico.

Una vez finalizado este momento de formación, quienes son nombrados tutores, se trasladan a las instituciones educativas que ya han sido focalizadas, con el fin de replicar y adaptar los contenidos trabajados en los talleres, con el fin de que los docentes puedan aplicar dichas orientaciones en sus prácticas de aula.

En el desarrollo del programa, el acompañamiento en sitio abarca el contexto real de trabajo, el desarrollo en conjunto de actividades de planificación, el desarrollo del seguimiento de la implementación y evaluación continua.

El acompañamiento situado se establece como el componente principal, ya que facilita la relación reflexiva entre tutores y docentes en relación con aspectos como la planificación, la implementación de guías, y la observación directa de clases. Esta actividad tiene como objetivo específico el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica. Por ello, los tutores tienen la responsabilidad de planificar cada acompañamiento, donde las clases son construidas de manera colaborativa y validadas con los equipos dinamizadores y el directivo docente. En esta etapa, se estipulan las estrategias de intervención, se trabaja con el personal docente, quienes recibirán el acompañamiento, y se planifican las actividades a implementar. Al culminar las actividades, se diligencia y sistematiza un informe pedagógico detallado que recoge los hallazgos, reflexiones y recomendaciones, por parte del tutor.

Otros aspectos relevantes: Recursos: Los docentes cuentan con una serie de guías impresas que sirven de apoyo físico en su enseñanza, las cuales llevan recomendaciones para tener presente ante los estudiantes. De igual manera, se distribuyen textos guías para el estudiantado, ya sea de preescolar o primaria. Estos materiales se han destinado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje eficaz. Los textos han adquirido una relevancia significativa. El MEN (2022) destaca que las guías suministradas a los establecimientos educativos contribuyen y enriquecen las metodologías de enseñanza a partir de elementos integrados en las sesiones de trabajo de manera contextualizada, siendo al mismo tiempo, una

garantía para la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes en línea con los objetivos del currículo (p. 34). Las guías para preescolar y primer grado, tituladas "Aprendamos todos a leer", han sido diseñadas para desarrollar las habilidades de lectura y escritura. En los grados de segundo a quinto, se utilizan los libros "Entre textos" en la materia de Lenguaje, los cuales permiten el desarrollo de secuencias didácticas con desafíos como actividades específicas. Para Matemáticas, el libro se centra en la resolución de problemas; se utiliza desde grado primero hasta quinto. Este material didáctico ha sido diseñado conforme a los estándares de calidad establecidos por el MEN.

Formación: En 2020, se implementaron procesos formativos dirigidos al personal directivo docente, con el objetivo de resignificar sus competencias como líder, orientándolas hacia la mejora de la gestión educativa y en el fortalecimiento del desarrollo integral y los aprendizajes del estudiantado. Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), se buscaba “transformar la práctica de liderazgo de los directivos docentes, para mejorar la gestión de las instituciones educativas y aportar al desarrollo integral y los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes” (p. 39). Hacia el cumplimiento de este propósito, se diseñaron capacitaciones y encuentros virtuales destinados a rectores, liderados por el MEN. No obstante, estas acciones formativas se llevaron a cabo de manera desconectada del programa, ya que, si bien se contemplaron momentos de formación y acompañamiento, no se logró establecer una continuidad que asegurara la articulación efectiva con dicho programa.

Territorio: Es mediante el proceso de focalización donde los establecimientos educativos son determinadas. Para lo cual se inicia con el establecimiento de estándares básicos de competencia que reflejan de algún modo, la realidad del contexto particular del territorio. Así como la responsabilidad de supervisar los logros alcanzados a través de informes estadísticos, también se encarga de gestionar y asignar los recursos educativos acorde a las

necesidades de cada institución educativa, apoyándose en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT).

Ahora bien, en el entorno rural, el PTA se transforma en una estrategia clave para minimizar la brecha con respecto al entorno urbano, considerando para ello, los resultados en las pruebas Saber y el nivel socioeconómico del estudiantado, cumpliendo de esta manera con los criterios de selección, y a su vez privilegiando el entorno rural en términos de equidad. Este programa, al estar diseñado, proyectado y sustentado en la necesidad de mejorar las condiciones de aprendizaje en determinadas instituciones que enfrentan mayores retos sociales y difíciles situaciones demográficas, busca contribuir en el proceso de afianzar el rendimiento escolar. Por estas razones, la gran parte de los establecimientos educativos beneficiados y respaldados por el PTA, pertenecen al entorno rural.

Durante el periodo gubernamental 2018-2022, el MEN enfatizó en el Plan Especial de Educación Rural (2022) subrayando la importancia del programa en el contexto rural colombiano, donde acceder a procesos de formación, actualización y cualificación docente es mucho más complicado, ante lo cual el PTA al ser una estrategia que prioriza el acompañamiento situado, suple esta gran necesidad.

Avances y logros del PTA: A continuación, una tabla con los resultados sintetizados de las distintas acciones desarrolladas en el marco del PTA en sus distintos períodos.

DOI: https://doi.org/10.71112/9tyvck86

Tabla 1

Avance cronológico del PTA.

Período implementación	Año	Acciones
2011-2014	2011	El diseño del programa se realizó teniendo en cuenta las necesidades y dificultades observadas en el proceso de aprendizaje del estudiantado a nivel nacional y a partir de los resultados obtenidos en el proceso evaluativo de las pruebas Saber, donde se evidencia que los más bajos se encuentran en el entorno rural. Identificación y focalización de las instituciones educativas rurales que harán parte del proceso del programa. Elaboración y socialización de la estrategia de formación y capacitación en cascada.
	2012	Divulgación de la directiva ministerial No 30 de 2015, en la cual se define las responsabilidades tanto del MEN como de las entidades territoriales para su respectiva implementación. Convocatoria para la conformación del equipo de formadores y tutores para su respectiva ruta de formación en cascada.
	2013	Implementación
	2014	A partir del análisis de los resultados de la evaluación prueba saber para el respectivo año, se determinó que la implementación del programa no alcanzó los logros propuestos, en pro del proceso de aprendizaje, al

		evidenciarse que aún persiste, de manera marcada, la metodología de enseñanza de forma convencional.
	2015	Elaboración de la ruta formativa para el desarrollo del proceso de acompañamiento en sitio y fortalecimiento de las observaciones de clase en la versión PTA 2.0, donde se reestructuran los principios establecidos en el programa.
		Continuidad en el proceso de acompañamiento en sitio por parte de los tutores a los docentes.
	2016	Gestión de recursos para la adquisición de material pertinente para docentes que hacen parte del programa en las áreas de lenguaje y matemáticas.
2015-2018		Según los resultados de la implementación de una segunda evaluación realizada por el MEN y la Universidad de los Andes, se evidencia un resultado positivo y progresivo en los resultados obtenidos en las áreas de lenguaje y matemáticas.
	2017	Reorganización en la distribución de horas, adicionando el número de horas de apoyo.
		Inicio de reuniones oportunas entre tutores y directivos docentes.
	2018	Estudio y análisis de las mallas de aprendizaje emanadas por el MEN, para su respectiva articulación al PTA, priorizando los grados tercero y quinto de primaria.
2019-2022	2019	Conformación y establecimiento de la mesa técnica nacional de capacitación.

		Diseño e implementación de programas de capacitación para líderes educativos.
	2020	Pandemia COVID
	2021	Modificaciones sustanciales frente a la emergencia sanitaria surgida frente a la pandemia Covid 19, donde las herramientas tecnológicas toman relevancia en plataformas como la página de Colombia Aprende.
	2022	Acompañamiento pedagógico presencial y virtual a docentes, fortaleciendo las prácticas de enseñanza en lenguaje y matemáticas, a través de la observación, retroalimentación y coplanificación. Focalizó instituciones rurales, vulnerables, multigrado y étnicamente diversos, avanzando hacia una sociedad más equitativa e inclusiva.
	2023	Transformación del PTA 2.0 a la fase PTA/FI 3.0 (Programa Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral), extendiendo su objetivo hacia la incorporación dentro del programa de la parte socioemocional, la ciudadanía, el arte, la cultura, el medio ambiente y la formación CRESE.
2023-Actualidad PTA/FI 3.0	2024	Implementación, a través de momentos, de la lectura de contexto, conformación de grupos dinamizadores, y la planificación entre pares para una formación integral, al partir de las necesidades e intereses del estudiantado por medio de los Centros de Interés.

2025	Promoción del uso de herramientas pedagógicas como fichas y matrices de aprendizaje para identificar y recuperar aprendizajes en áreas clave, haciendo alusión a la resignificación del tiempo escolar.

Fuente: Construcción propia a partir de información suministrada por el MEN.

Se puede señalar que, desde el inicio del programa, la mayoría de las instituciones educativas focalizadas se ubican en áreas rurales, las cuales se caracterizan en similitud, en relación de los resultados de bajo desempeño obtenido en las pruebas Saber. La propuesta de trabajo se ha diseñado de forma uniforme, sin distinción entre entornos urbanos y rurales.

Por otro lado, ni se menciona cómo está organizada la propuesta para adaptarse al entorno multigrado, ni tampoco se resalta la importancia del acompañamiento situado en los establecimientos educativos rurales dentro de las acciones realizadas.

A lo largo de los años que el programa viene funcionando, solo se han llevado a cabo dos evaluaciones de impacto, las cuales no han logrado determinar los resultados de la práctica pedagógica de los docentes.

Investigaciones recientes: Ámbito Internacional: La calidad de un sistema educativo se ve influenciada en parte por la calidad de sus maestros (Barber y Mourshed, 2008). Se observa que, en los países en vía de desarrollo, sobre todo, aquellos que pertenecen a América Latina, el nivel de calidad profesional de los docentes es baja, lo que repercute en la elección de la profesión docente como proyecto de vida laboral por parte de los estudiantes, e impacta negativamente en la calidad (Bayona – Rodríguez y Melo, 2020). Por tanto, existen dos líneas de investigación: una que examina las políticas públicas dirigidas a la formación profesional de los docentes, y otra que estudia la efectividad de los programas para la formación profesional en la carrera docente.

Vegas y Ganimian (2013) llevaron a cabo un estudio que evalúa el nivel de impacto en la implementación de políticas públicas dirigidas a los docentes, usando como unidad de medida, los resultados de desempeño cognitivo en las diferentes pruebas estándar a las que se somete el estudiantado, y encontraron de esta manera, que algunas de las políticas más eficaces para mejorar la calidad de la profesión docente, se centran en la formación previa al servicio. Además, investigaciones como las de Elacqua et al. (2018) y Barber y Mourshed (2008) concuerdan en que los elementos clave de una formación previa a la profesionalización de calidad, incluye la implementación de procesos integrales, para de esta manera poder atraer y generar interés a un número mayor de candidatos para desarrollar la carrera docente. En América Latina, algunos países han implementado reformas en la carrera docente que se enfocan en mejorar la formación inicial, aumentar la remuneración, brindar más oportunidades de desarrollo personal y fomentar el reconocimiento social de gremio docente, todo ello con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Elacqua et al., 2018).

A pesar de que algunos países no han logrado mejorar la calidad docente, esto se debe en gran medida a la falta de implementación de estrategias centradas en el ambiente de aprendizaje dentro de las aulas.

Barber y Mourshed (2008) resaltan que es primordial cambiar las tanto las relaciones como las interacciones entre docentes y estudiantes para llegar, de manera contundente, al aprendizaje cognitivo y socioemocional de forma significativa para el estudiantado. Por ende, es importante desarrollar procesos de formación, capacitación y asistencia constante para docentes.

Se conoce sobre procesos de formación para docentes que se destacan por características específicas. En primer lugar, Bayona-Rodríguez y colaboradores. (2021) mencionan que, al cualificar a los docentes en sus conocimientos disciplinares, sus procesos de enseñanza y sus estrategias metodológicas, se transforma la práctica pedagógica, lo cual es

base para lograr una educación de la calidad. Además, esto influye de manera positiva en las relaciones entre estudiantes, minimizando los conflictos y las interrupciones en el aula, lo que genera un adecuado ambiente escolar para lograr un excelente desempeño académico (Guerreiro, 2017; Sonmark et al., 2017). En segundo lugar, este tipo de programas, en su generalidad cuentan con el de tutores, quienes pueden ser docentes ya nombrados y posicionados o docentes provisionales reconocidos, particularmente en la etapa de educación primaria (Bayona - Rodríguez et al., 2021). En países como Inglaterra, existe una red de tutores enfocada en áreas específicas como la lectura y las matemáticas, lo que ha desarrollado avances pertinentes en el aprendizaje de los estudiantes en un periodo corto (Barber y Mourshed, 2008). En tercer lugar, se evidencia que los programas de formación situada efectivos cuentan con intervenciones pedagógicas estructuradas por medio de un programa de formación o un currículo definido (García et al., 2019; Bayona - Rodríguez et al., 2021. Cabe destacar que la implementación de un currículo establece expectativas claras para el proceso de formación de docentes lo cual facilita tanto la evaluación como la sostenibilidad a lo largo del tiempo (Bayona - Rodríguez et al., 2021). Además, los procesos de formación estructurados generan que, de manera gradual, los docentes desarrollen su autonomía, motivación intrínseca por aprender y que adquieran competencias demostrables en el aula. Por otra parte, para el caso de las investigaciones implementadas en este tipo de países, se encuentra que existe una alta importancia en la fidelidad de la implementación del programa teniendo en cuenta el diseño original (García et al., 2019). En cuarto lugar, Danielson (2008), Darling- Hammond (citado por Reimers y Chung, 2020) y Reimers y Chung (2020) coinciden en que los programas de formación situada efectivos se enfocan en algunas características de la formación como promover una cultura de la indagación en la institución educativa, la reflexión constante de los maestros y las conversaciones entre pares. Con estas características se pretende que los maestros aprendan de la experiencia, de la práctica y que interactúen y aprendan de sus

colegas para generar transformaciones a lo largo de las instituciones educativas. Así, se empiezan a generar cambios institucionales que involucren a todo el personal escolar para que se creen ambientes de aprendizaje, participación y mejora continua.

A nivel nacional: Con el propósito de situar la política de formación contextualizada de profesores y la importancia de realizar investigaciones que exploren la situación de los docentes del entorno rural colombiano, se presenta esta sección de antecedentes que consta de dos partes. La primera ofrece un recorrido histórico que aborda el desarrollo de políticas de formación docente, mientras que la segunda analiza los estudios realizados que destacan la situación educativa en las zonas rurales colombianas, un tema central en esta tesis y del cual se ofrece una visión más amplia en esta sección, coherente con su relevancia en el estudio (Tassara, 2015). La preocupación del gobierno colombiano por la calidad educativa se ha acentuado desde 2011, en el contexto del interés por unirse a la OCDE, lo que implica mejorar los estándares de calidad educativa. Esta decisión ha avivado el histórico dilema entre cobertura y calidad en la educación, una dualidad que influye en el diseño y la implementación de políticas educativas de gobierno.

Qué importa más en la educación rural colombiana, la calidad o la cobertura. Este es el coyuntural dilema, y a su vez, tiene mucha importancia dentro de este artículo, el cual data para la segunda mitad del siglo XX. Es en este periodo de tiempo donde se realizaron iniciativas como la Acción Cultural Popular (ACPO) a través de su proyecto Escuelas Radiofónicas (1947-1990) y el Proyecto Escuela Nueva (1970) aún presente, con el fin de incrementar tanto la cobertura como la calidad de la educación (Boom, Noguera y Castro, 1994). Estos esfuerzos del gobierno cambiaron la educación en Colombia, al promover la democratización y la alcanzar la calidad educativa en todo el país. Un esfuerzo que se materializa al implementar en el entorno rural, este tipo de programas al implementar estrategias tales como la Aceleración de Aprendizaje, Posprimaria (bajo el Marco de Escuela Nueva); Telesecundaria (en el marco

del Proyecto de Educación Rural), Servicio de Educación Rural y Programa de Educación Continuada Cafam (Carrero y González, 2017). Estos enfoques flexibles responden a las necesidades de los estudiantes rurales, muchos de los cuales abandonan la escuela y buscan regresar en momentos que varían según su situación familiar.

Los esfuerzos del gobierno colombiano por garantizar educación de calidad han estado orientados también al rol del docente como agente fundamental en el avance de la calidad. Para esto el Ministerio de Educación, en cabeza de la entonces ministra María Fernanda Campo, publica el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), documento que busca organizar las iniciativas y programas de formación y cualificación docente, donde describe otros temas que se desglosan de la gestión, entre los que está la formación continua para los docentes en servicio. Tal subsistema tiene en cuenta la experiencia de los docentes en términos de su cualificación y aclara que al educador se le debe preparar tanto en el conocimiento disciplinar como en el conocimiento pedagógico, para así perfeccionar de manera continua su práctica. Desde el momento en que se publicó el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política se han ejecutado programas tanto in situ como en línea en áreas rurales, programas que se desprenden de estructuras más grandes el Proyecto de Educación Rural (PER) y el Programa Todos a Aprender (PTA), este último aún vigente como PTA/FI 3.0. El programa de formación situada para docentes en zonas rurales inicialmente fue piloteado como política educativa en Colombia por un equipo pedagógico del programa PER (MEN, 2009; Duque, et al., 2014). El PER es un referente en la inversión que el Gobierno Nacional le ha hecho a la educación rural, relevante al ser el primer programa de política nacido tras el olvido histórico del campo para el Estado colombiano. Tras el fin del PER, por el cese del financiamiento otorgado por un préstamo del Banco Mundial, la misma estrategia se ajustó y se retomó en el marco del PTA (Carrero y González, 2017).

La propuesta de desarrollo profesional situado del PTA, aunque prometedora a nivel nacional, aún carece de una comprensión detallada de su implementación a nivel local (Díaz López, 2016). Es crucial comprender cómo las instituciones educativas y los docentes están adaptando y adoptando este programa. Esta perspectiva se respalda en el exhaustivo estudio multifactorial realizado por Olga Díaz López (2016), donde se confirma que, si bien la política de formación situada propuesta por el PTA se alinea con los objetivos de calidad y el acompañamiento para los docentes, la integración del programa a nivel local, especialmente en zonas rurales, sigue siendo un aspecto pendiente de mejora. Díaz López señala que la conexión entre la política de formación situada y los programas institucionales no ha sido debidamente considerada, dejando dicha integración sujeta al criterio de los docentes y las comunidades educativas, lo cual requiere una mayor investigación.

El análisis de la política de formación situada en el PTA también ha sido abordado en estudios como el de Palacios (2016), quien destaca el fortalecer los conocimientos de los docentes sobre los estándares de calidad que definen programas como el PTA, tanto en términos de sus expectativas en el aula como de las metas de la institución educativa a la que pertenecen. Además, Palacios plantea interrogantes sobre cómo se están transformando las prácticas docentes y la importancia de comprender la experiencia de los docentes y las instituciones educativas con relación a la política de formación situada.

La poca existencia de estudios que examinen la política de aprendizaje situado para los docentes en el contexto rural en Colombia, se resalta la relevancia de investigaciones como el presente estudio. Si bien Palacios (2016) y Díaz López (2016) han presentado un panorama general de esta política en Colombia, no abordan su implementación en el contexto rural. Por otra parte, Ramos, Duque y Nieto (2016), enfatizan su estudio en la ruralidad colombiana al analizar los resultados de las pruebas PISA de 2006, 2009 y 2012. Concluyendo en la

necesidad de satisfacer las prioridades básicas de las personas dentro de la sociedad, propiciando condiciones de vida digna, lo que repercute hacia una educación de calidad.

Díaz Granados y otros. (2014) analizan el proceso de formación docentes, y así poder materializar los "juegos de paz", aunque su enfoque se limita a la transmisión y repetición de instrucciones, donde no se aborda una formación apropiada para su implementación. Entre otros estudios de investigación, se trae a colación el de Carrero y González (2017), donde se estudia la brecha social y educativa que existe entre los contextos rurales y urbanos en la sociedad colombiana. Por su parte, Vargas (2013) ha indagado sobre la tasa de retorno de la educación en áreas urbanas frente a las rurales.

Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016) destacan una considerable falta en el proceso de formación docente, sobre todo de aquellos que desempeñarán sus roles en el contexto rural, con una educación flexible, como un elemento que amplifica la inequidad educativa entre las zonas urbanas y rurales. Esta revisión de la literatura subraya la importancia de llevar a cabo investigaciones sobre la política de acompañamiento situado como un elemento fundamental en el desarrollo profesional de los docentes, evidenciando la relevancia de este proceso de investigación dentro del ámbito de la formación docente en Colombia, especialmente en el contexto rural.

DISCUSIÓN

El mejoramiento de la calidad educativa ha sido una de las preocupaciones constantes del Estado colombiano, para ello implemento el programa denominado Todos a Aprender (PTA), esta estrategia destinada a ser implementada desde las aulas escolares está enfocada a formar integralmente al estudiante y brindar un acompañamiento profesional al docente en el desarrollo de su labor pedagógica. Parte de los contextos particulares, para a partir de ellos construir un saber pedagógico desligado de la imposición de contenidos. Al respecto Bayona

Rodríguez (2020) manifiesta que el éxito de este programa radica en el apoyo brindado a los docentes en procesos de motivación y participación escolar que redunda en aprendizajes significativos, que repiensa y planea las prácticas educativas en función de desafíos reales. El valor agregado del PTA, radica en dignificar la labor docente al reconocer su saber práctico como insumo fundamental en la consecución de una auténtica revolución educativa.

De acuerdo con la teoría presentada a lo largo del artículo se evidencia que el programa PTA, más que una metodología de carácter técnico es una estrategia o vivencia de acompañamiento docente, a través del dialogo entre pares, intercambio de experiencias, lo que generan reflexiones pedagógicas que buscan transformar la realidad educativa del aula y de las instituciones. Al respecto Díaz López (2016) el diseño sobre el cual fue elaborado el Programa PTA descansa bajo los principios de la criticidad, la práctica y la reflexión pedagógica y la ética profesional. Los tutores del programa desempeñan el rol de mediadores entre el contexto y el currículo, apuntándole a la comprensión del par y de sus estudiantes, dándole sentido al ser maestros.

Uno de los objetivos a los cuales apunta el Programa PTA es evidenciar que la calidad educativa, no se alcanza solamente pensando en Infraestructura o aumento de la cobertura, sino a través de un proceso de reflexión constante por parte de los maestros de sus prácticas educativas, es decir haciendo pedagogía. Según García et al (2019) los maestros que han hecho parte de los procesos de acompañamiento por parte de los tutores y del mismo programa PTA, han logrado tener la oportunidad de experimentar cada clase como una posibilidad para transformar la vida de cada estudiante y la realidad que los rodea. Con el artículo queda plasmada además la idea de que la calidad educativa, no puede desvincularse del contexto social y cultural que circunda a cada estudiante, adicional a ello que los procesos de enseñanza aprendizaje terminan siendo más significativos en la medida que el docente se sienta apoyado en su misión de educar.

Según los testimonios de maestros involucrados en el programa PTA, consideran que esta experiencia transforma su labor como docentes, al reavivar la llama de su vocación como docentes, al reafirmar la identidad profesional, al fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad, al recordar su llamado y s amor inicial en la trasformación de los contextos sociales, al hacerlos más humanos. Según Bayona Rodríguez et al (s.f.) quienes participan de la experiencia PTA, no solo desarrollan estrategias pedagógicas más pertinentes y significativas, sino que, además, se sensibilizan y se sienten comprometidos con la tarea de transformar la sociedad. El PTA ha logrado, devolver la esperanza a los maestros, alimentar la creatividad pedagógica, didáctica y metodológica, y mostrar otra cara, más humana y social de la escuela, reconociendo al maestro como un mediador, como un sujeto que transforma, como un motivador.

CONCLUSIONES

La calidad educativa en países en vía de desarrollo, sobre todo los de América Latina, presentan retos significativos relacionados al perfil y preparación de sus docentes. Diferentes estudios investigativos recalcan que el proceso de formación docente, tanto en pregrado como en servicio, posee un rol crucial para la obtención de los resultados de aprendizaje y en la gestión de ambientes escolares propicios para el desarrollo de competencias a nivel cognitivo como socioemocional en los estudiantes. Las políticas públicas, al enfocarse en la atracción de talentos hacia la docencia y en la actualización profesional continua de los docentes, han demostrado ser estrategias efectivas para lograr e incentivar la calidad educativa. Sin embargo, la puesta en marcha de programas de formación situada en América Latina y, en particular, en las zonas rurales del territorio colombiano, afronta obstáculos y retos particulares que demandan una adaptación contextual y un seguimiento continuo.

La experiencia de Colombia destaca la relevancia de implementar la formación docente no solo desde el ámbito nacional, sino también con una perspectiva de las necesidades locales

y rurales. Las políticas educativas como el PTA hoy PTA/FI 3.0, busca desarrollar prácticas pedagógicas sólidas, aunque su impacto real depende en gran medida de la efectividad con que los programas se adapten a las realidades locales y se integren en las instituciones focalizadas. La inexistencia de uniformidad o concertación de la puesta en marcha y la limitada capacitación para los docentes rurales son aspectos pendientes de atención y mejoría, sugiriendo la oportuna articulación entre la política educativa y el contexto específico de implementación del programa.

Finalmente, el análisis del contexto colombiano y la revisión de experiencias internacionales en países como Inglaterra subrayan que una educación de calidad no se limita a mejorar la formación de los docentes, sino que implica una transformación integral del entorno de aprendizaje. La creación de espacios colaborativos entre maestros, el fomento de la indagación, y la reflexión pedagógica continua son elementos indispensables para promover cambios significativos en la práctica docente y, en última instancia, para minimizar las desigualdades en la educación entre las áreas urbanas y las rurales. En este sentido, la investigación futura debe centrarse en comprender y superar las barreras locales que limitan el desarrollo profesional de los educadores, especialmente en el contexto rural, con la finalidad de garantizar que cada estudiante, independientemente de su contexto, tenga oportunidad de acceder a una educación que potencie su desarrollo integral, una educación de calidad.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Wilson Ferney Mejía Muñoz: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción, y análisis formal.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com

Barrera-Osorio, F., García, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2018). *Impacto del Programa Todos a Aprender en los aprendizajes de los estudiantes en Colombia*. Universidad de los Andes. https://acortar.link/UQ23VR

Bayona-Rodríguez, J., Hernández-Castellanos, N., y Vargas, M. P. (2021). Formación docente situada y comunidades profesionales de aprendizaje: fundamentos para el desarrollo profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(2), 77–102.

Bayona-Rodríguez, J., y Melo, L. F. (2020). La calidad de la profesión docente en América Latina: entre las políticas y la formación inicial. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(1), 105–122. https://doi.org/10.57784/1992/66712

Bayona-Rodríguez, J., Restrepo, L. M., y Ceballos, M. (s. f.). *Una década del Programa Todos a Aprender: sistematización de una experiencia de formación situada de docentes en Colombia*. Universidad EAFIT. https://doi.org/10.57784/1992/66712

Boom, C., Noguera, J., y Castro, A. (1994). *Educación y desarrollo rural: una visión histórica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Carrero, M. C., y González, C. A. (2017). Brechas entre educación rural y urbana en Colombia: análisis de políticas y propuestas. *Educación y Ciudad*, (33), 19–34.

Danielson, C. (2008). *El manual para mejorar la práctica profesional: uso del marco para la enseñanza en su escuela*. ASCD.

Díaz Granados, F., et al. (2014). Formación docente para la paz: una mirada desde el programa Juegos de Paz. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 175–199.

Díaz López, O. (2016). Evaluación de la política de formación situada del Programa Todos a Aprender. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 65–89. https://acortar.link/yxc7n6

Duque, A., Carrero, M. C., y González, C. A. (2014). *Sistematización del Proyecto de Educación Rural*. Ministerio de Educación Nacional.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., y Paredes, V. (2018). *Profesión: docente. ¿Por qué la enseñanza es atractiva (o no) en América Latina y el Caribe?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID). https://acortar.link/AyZ8LK

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., y Urbina, D. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Ganimian, A. J., y Murnane, R. J. (2016). Mejorar la educación en países en desarrollo: Lecciones de evaluaciones de impacto rigurosas. *Revista de Investigación Educativa*, *86*(3), 719–755.

García, S., Herrera, S., y Ramírez, M. (2019). Elementos estructurales de la formación docente situada. *Revista de Estudios Pedagógicos*, *45*(1), 87–104.

García, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2015). *Docentes en Colombia: entre el querer estar y el poder estar* (Documento CEDE No. 2015-39). Universidad de los Andes.

García, S., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2019). *Evaluación del Programa Todos a Aprender: efectos sobre prácticas pedagógicas y aprendizaje estudiantil* (Documento CEDE No. 2019-22). Universidad de los Andes.

Guerreiro, M. D. (2017). Clima escolar y rendimiento académico: una aproximación desde la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *15*(1), 25–42.

Martínez-Restrepo, S., Pertuz, C., y Ramírez, M. (2016). Formación docente en Colombia: diagnóstico y retos para la educación rural. *Documentos de Trabajo Fedesarrollo*, (101), 1–30.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Lineamientos para la implementación del Programa Todos a Aprender*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Evaluación de la implementación del Programa Todos a Aprender: Informe técnico de resultados 2012–2016*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Programa Todos a Aprender nominado al Premio UNESCO-Hamdan bin Rashid Al-Maktoum 2020*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Informe de gestión del Programa Todos a Aprender – PTA/FI 3.0*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Documento técnico de lineamientos del PTA/FI 3.0*. MEN.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). https://sdgs.un.org/2030agenda

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. OCDE Publishing.

Palacios, A. (2016). Aportes de la política pública del PTA a la formación de docentes en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, *28*(71), 145–161.

Piper, B., y Korda, M. (2011). *EGRA Plus: Informe de evaluación de impacto*. RTI Internacional.

Ramos, J., Duque, A., y Nieto, A. M. (2016). La educación en zonas rurales y los resultados PISA: una mirada desde Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *46*(2), 49–73.

Raubenheimer, J., Salazar, A., y Torres, R. (2020). *El poder de la tutoría: aprendizajes del programa de formación situada en Colombia*. Fundación Empresarios por la Educación y Fundación Compartir.

Reimers, F., y Chung, C. K. (2020). *Preparando a los docentes para educar a estudiantes integrales: Estudio comparativo*. Harvard Education Press.

Sonmark, K., et al. (2017). *Resiliencia académica: Qué hacen las escuelas y los países para ayudar a los estudiantes desfavorecidos a tener éxito en PISA* (Documento de trabajo No. 147). OECD Publishing.

Tassara, E. (2015). Políticas de formación docente en Colombia: entre la calidad y la equidad. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 143–167.

Vargas, A. (2013). Tasa de retorno a la educación en Colombia: una comparación entre zonas rurales y urbanas. *Revista de Economía del Rosario*, *16*(2), 231–256.

Vegas, E., y Ganimian, A. J. (2013). ¿Cuáles son las políticas eficaces para mejorar la calidad docente? Banco Interamericano de Desarrollo.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

ALPHA BRAILLE: DISEÑO DE DISPOSITIVO ELECTRÓNICO AUTÓNOMO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE BRAILLE EN ANVIZSUC

ALPHA BRAILLE: DESIGN OF AN AUTONOMOUS ELECTRONIC DEVICE TO SUPPORT BRAILLE TEACHING AND LEARNING AT ANVIZSUC

Gabriel Mateo Campo Guerrero

José Antonio Vera Montes

Galo Patricio Hurtado Crespo

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

Alpha Braille: Diseño de dispositivo electrónico autónomo para la enseñanza aprendizaje de Braille en ANVIZSUC

Alpha Braille: Design of an autonomous electronic device to support Braille teaching and learning at ANVIZSUC

Gabriel Mateo Campo Guerrero
gmcampo@sudamericano.edu.ec
https://orcid.org/0009-0001-7862-1929
Instituto Superior Tecnológico Sudamericano
Ecuador

José Antonio Vera Montes
javera@sudamericano.edu.ec
https://orcid.org/0009-0005-4003-9860
Instituto Superior Tecnológico Sudamericano
Ecuador

Galo Patricio Hurtado Crespo
gphurtado@sudamericano.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-7190-140X
Instituto Superior Tecnológico Sudamericano
Ecuador

RESUMEN

El proyecto Alpha Braille se enfoca en el diseño de un dispositivo electrónico autónomo para la enseñanza del sistema de Braille a personas con discapacidad visual. El dispositivo integra una interfaz táctil con retroalimentación auditiva, promocionando una experiencia de aprendizaje interactiva. Según datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2024), en Ecuador existen 56.644 personas con discapacidad visual. De ellas, 3.714 se encuentra en la provincia del Azuay y 1.341 se encuentran en la provincia del Cañar, que, de acuerdo a su población general (227,578, (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2024)) representa un mayor porcentaje de personas con discapacidad visual en comparación

con Azuay a pesar de tener mayor población (801.609, (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2024)). Alpha Braille responde a esta necesidad desde un enfoque de diseño centrado en el usuario alineado con los objetivos de inclusión educativa en instituciones como ANVIZSUC.

Palabras clave: braille; aprendizaje; autónomo; dispositivo electrónico; enseñanza

ABSTRACT

The Alpha Braille project presents the design of a autonomous electronic device aimed at supporting Braille literacy among individuals with visual impairments. The device integrates a tactile interface with auditory feedback to promote an interactive and multisensory learning experience. According to data from the National Council for the Equality of Disabilities (CONADIS, 2024), there are 56,644 people with impairments registered in Ecuador. Of these, 3,714 are in the province of Azuay and 1,341 in Cañar. Although Azuay has a larger population (801,609, (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2024)) Cañar has a higher proportion of visually impaired individuals relative to its population (227,578, (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2024)).

Keywords: braille; learning; autonomous; electronic device; inclusive

Recibido: 14 de mayo 2025 | Aceptado: 31 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

En el contexto ecuatoriano, las personas con discapacidad visual enfrentan múltiples barreras en su acceso a una educación inclusiva de calidad. Una de las principales limitaciones es la escasa disponibilidad de dispositivos tecnológicos que faciliten el aprendizaje del sistema Braille, herramienta fundamental para la alfabetización y el desarrollo académico de esta

población. (Aquino Zúñiga Silvia Patricia et al., 2012). La falta de recursos adecuados no solo compromete el rendimiento escolar, sino que también restringe la autonomía y participación de estos estudiantes en entornos educativos.

Frente a esta problemática, el uso de tecnologías accesibles y de bajo costo se presenta como una alternativa viable como se menciona en el artículo de (Hurtado Galo et al., 2024) en la aplicación de tecnologías de bajo costo. En particular, el desarrollo de dispositivos electrónicos interactivos que pueden potenciar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema Braille. Como se señala en el trabajo de (Sarango Espinoza et al., 2022), la tecnología actual ofrece soluciones prometedoras para superar estas barreras, permitiendo una mayor inclusión mediante el uso de herramientas adaptativas diseñadas para responder a las necesidades particulares de los usuarios con discapacidad visual.

En respuesta a las necesidades detectadas en contextos educativos con población con discapacidad visual, el proyecto Alpha Braille plantea el diseño de un dispositivo electrónico autónomo que facilite la enseñanza-aprendizaje del sistema Braille. Surge esta propuesta como una alternativa accesible y contextualizada para espacios como la Asociación de No Videntes del Azuay (ANVIZSUC), donde las limitaciones económicas y la escasa disponibilidad de recursos de bajo costo dificultan los procesos de alfabetización. Alpha Braille se concibe como una herramienta pedagógica inclusiva, adaptable y de bajo costo, diseñada para fortalecer la independencia del estudiante, facilitar su participación activa en el proceso educativo y cerrar brechas tecnológicas que aún persisten en regiones como Azuay y Cañar.

La viabilidad del proyecto Alpha Braille se sustenta en experiencias previas exitosas dentro del contexto ecuatoriano, como la implementación del dispositivo “Braillet”, orientado al aprendizaje del sistema Braille en niños de entre 4 y 6 años. El dispositivo integro estímulos auditivos y táctiles mediante un sistema de casillas móviles que replicaban los puntos de Braille, acompañados de respuestas sonoras generadas por una Raspberry Pi, facilitando así

un entorno lúdico y pedagógico basado en juegos, canciones y rimas (Álvarez et al., 2020). Los resultados obtenidos con “Braillet” evidencia que el uso de tecnologías accesibles y adaptadas a las necesidades sensoriales de los estudiantes con discapacidad visual pueden mejorar su proceso de aprendizaje, aumentar su motivación y fomentar su autonomía.

Así mismo, otros desarrollos tecnológicos en Ecuador, aunque no siempre centrados en el ámbito educativo han contribuido al fortalecimiento de la inclusión Un ejemplo es un dispositivo sonoro que mejora la orientación espacial de las personas con discapacidad visual durante el futbol adaptado, mediante señales auditivas por pulsadores (Pérez Pérez et al., 2024). Aunque su enfoque es deportivo, los principios de accesibilidad, autonomía e interacción sensorial son perfectamente transferibles al entorno educativo.

También se han diseñado dispositivos para el aprendizaje del sistema Braille en niños no videntes de 3 a 5 años, utilizando hardware libre, audio y monitoreo en la nube (Valarezo Argudo et al., 2019); o herramientas que permiten tanto la lectura como la escritura Braille, mediante caracteres en relieve y retroalimentación por voz (Coyago Tutillo, 2021). Otros recursos incluyen juguetes educativos con reconocimiento de voz (Burbano Chiscueth, 2020) y dispositivos de Pre-Braille con piezas en relieve y frases fonéticas (Avendaño et al., 2019).

El diseño de Alpha Braille se presenta como una propuesta innovadora y contextualizada que integra principios de accesibilidad, inclusión y sostenibilidad. El diseño del dispositivo está siendo desarrollado con criterios de eficiencia y escalabilidad, con el objetivo de ser replicado en otras organizaciones e instituciones del país con realidades similares.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, empleando un diseño correlacional. Aunque no se implementó físicamente el prototipo se analizaron variables técnicas como el consumo energético, costo, compatibilidad funcional y disponibilidad de

componentes con el fin de identificar relaciones que orienten la elección tecnológica más adecuada para el desarrollo del dispositivo Alpha Braille. Tal como plantea (Hernández-Sampieri Roberto & Mendoza Christian, 2018), el diseño correlacional busca conocer el grado de asociación entre variables sin establecer relaciones de causalidad, siendo útil en estudios donde no se manipulan directamente las condiciones de entorno.

Fase 1: Criterios correlacionales

Se establecieron los siguientes criterios técnicos para la comparación:

- **Costo económico:** inversión necesaria para adquirir la placa base y sus componentes complementarios
- **Consumo energético/autonomía:** capacidad del sistema para operar de forma prolongada sin recarga continua.
- **Compatibilidad funcional:** posibilidad de integrar módulos de audio, botones físicos y almacenamiento.
- **Facilidad de implementación:** curva de aprendizaje, disponibilidad de documentación y soporte en el contexto local.
- **Accesibilidad en el mercado local:** disponibilidad de componentes y viabilidad de reposición en Ecuador.

Fase 2: Comparación técnica

A partir de documentación técnica oficial, se compararon las plataformas Arduino UNO, ESP32 y Raspberry Pi 3B+ según los criterios establecidos. La tabla comparativa destaca capacidades técnicas, costos, consumo y disponibilidad:

DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

Tabla 1

Comparativa técnica de plataformas electrónicas para el diseño de Alpha Braille.

Criterio	Arduino UNO	ESP32	Raspberry Pi 3B+
Microcontrolador/CPU	ATmega328P, 8 bits, 16 MHz	Xtensa LX6 dual-core, 32 bits, hasta 240 MHz	Broadcom BCM2837B0, ARM Cortex-A53 quad-core, 1.4 GHz
Memoria RAM	2 KB SRAM	520 KB SRAM	1 GB LPDDR2
Almacenamiento	32 KB Flash (0.5 KB usados por bootloader)	4 MB Flash	Tarjeta microSD externa
Conectividad	Sin conectividad integrada	Wi-Fi 802.11 b/g/n, Bluetooth v4.2	Wi-Fi 802.11ac de doble banda, Bluetooth 4.2 BLE, Ethernet 10/100 Mbps
Soporte de audio	Requiere módulo adicional (e.g., DFPlayer Mini MP3)	Compatible con DFPlayer Mini MP3	Salida de audio por HDMI o jack de 3.5 mm
Consumo energético	~50 mA en operación normal	~20.5 mA en modo activo; 160 µA en modo de bajo consumo	Hasta 1.2 A (6 W) en operación normal
Voltaje de operación	5V	3.3V	5V
Costo estimado (USD)	$6 – $10	$8 – $12	$35 – $45

Tamaño físico	68.6 mm x 53.4 mm	Varía según el modelo; típicamente 51 mm x 25.5 mm	85.6 mm x 56.5 mm
Facilidad de programación	Alta (IDE de Arduino)	Alta (compatible con IDE de Arduino y otras plataformas)	Media (requiere conocimientos en sistemas Linux)
Disponibilidad en Ecuador	Alta (ampliamente disponible en tiendas locales y en línea)	Alta (ampliamente disponible en tiendas locales y en línea)	Media (disponibilidad limitada y precios más elevados)

Nota**.** Los datos han sido obtenidos y comparados a partir de las fichas técnicas oficiales de (*ESP32 Wi-Fi & Bluetooth SoC | Espressif Systems*, 2025; *Raspberry Pi Documentation*, 2025; *UNO R3 | Arduino Documentation*, 2025).

Análisis y selección de plataforma:

Arduino UNO: Aunque es ampliamente utilizado y fácil de programar, su limitada capacidad de procesamiento y memoria lo hacen menos adecuado para aplicaciones que requieren reproducción de audio y conectividad inalámbrica sin módulos adicionales.

ESP32: Ofrece un equilibrio óptimo entre capacidad de procesamiento, conectividad integrada (Wi-Fi y Bluetooth), soporte para módulos de audio como el DFPlayer Mini MP3, bajo consumo energético y costo accesible. Su tamaño compacto y facilidad de programación lo hacen ideal para dispositivos portátiles y autónomos como el Alpha Braille.

Raspberry Pi 3B+: Aunque cuenta con mayores capacidades de procesamiento y memoria, su mayor consumo energético, tamaño físico y complejidad en la programación (requiere conocimientos en sistemas Linux) lo hacen menos adecuado para el diseño de un dispositivo portátil y de bajo costo enfocado en la enseñanza del Braille.

DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

Basado en la comparación técnica y considerando los objetivos del proyecto Alpha Braille, el **ESP32** es la plataforma más adecuada para el diseño del dispositivo, ofreciendo las características necesarias para una solución eficiente, económica y accesible en el contexto ecuatoriano.

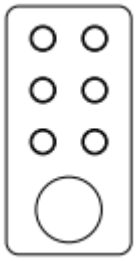
Fase 3: Diseño estructural y validación electrónica

Se toma como punto de partida el método Braille que es un sistema de puntos en relieve que permite a las con discapacidad visual acceder a la lectura, a la escritura y a la información. (*¿QUÉ ES EL SISTEMA BRAILLE?*, n.d.)

Fue inventado por Louis Braille hace más de 170 años y funciona normalmente con una celdilla o cajetín Braille compuesta de la siguiente forma:

Figura 1

Celdilla o cajetín Braille



La composición de los seis puntos permite realizar 64 combinaciones diferentes, que dan lugar a las distintas letras, números y signos de puntuación en el método Braille. Cuando se encuentra una celdilla sin ninguna marca, se identifica como un espacio en blanco, utilizado para separar palabras. Cabe aclarar que en cada cajetín solo se puede formar una letra. Por lo tanto, se concluye que el Braille fue creado para ser leído mediante el tacto, permitiendo que una persona con discapacidad visual no se pierda la información. En el proyecto a realizar se aplicará el abecedario en Braille.

DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

Figura 2

Parte 1 del abecedario en Braille

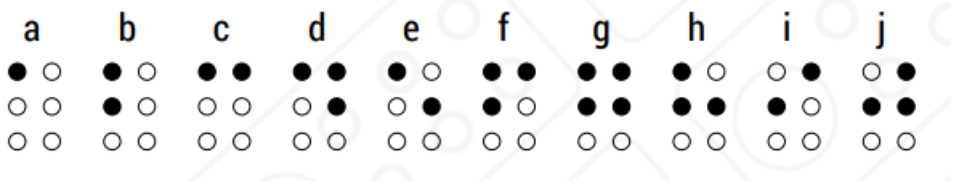


Figura 3

Parte 2 del abecedario en Braille

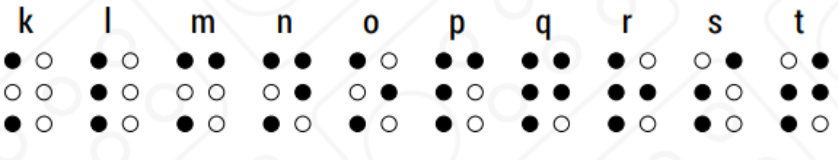
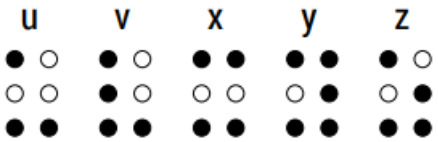


Figura 4

Parte 3 del abecedario en Braille



3.1 Materiales

Los componentes físicos necesarios, incluyendo el uso del ESP32 como microcontrolador central, son:

- 1 DFPlayer Mini MP3
- 1 memoria microSD de 2 GB
- 6 pulsadores enclavados de 4 pines
- 1 pulsador de 2 pines
- 1 parlante de 3W, 4 Ohm
- 1 switch de 2 pines
- 1 juego de jumpers

DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

- 1 cable de datos
- 1 adaptador de pared de 5V
- 14 terminales
- 1 carcasa de acrílico negro

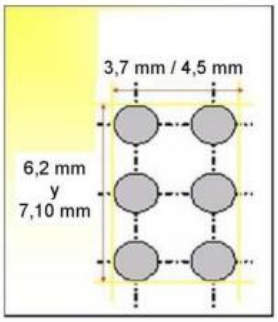
3.2 Diseño del prototipo

El Comité Braille Español señala que los caracteres que componen el signo Braille tienen un tamaño específico para poder leerse correctamente (Comisión Braille Española, 2024)

De esta manera se ha tomado en cuenta los parámetros establecidos dentro del Ecuador.

Figura 5

Diseño prototipo dispositivo Alpha Braille



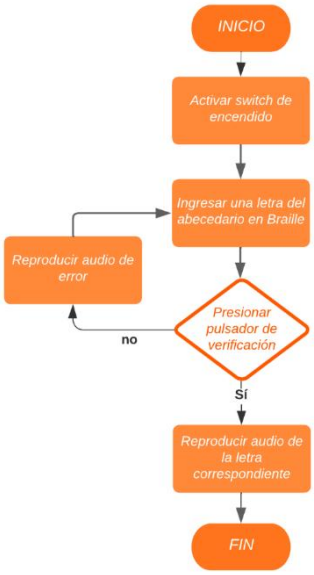
Nota. Tiene un ancho de 6,2 mm y 7,10mm, con una altura de 3,7mm y 4,5mm.

3.3 Diagrama de procesos del prototipo

DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

Figura 6

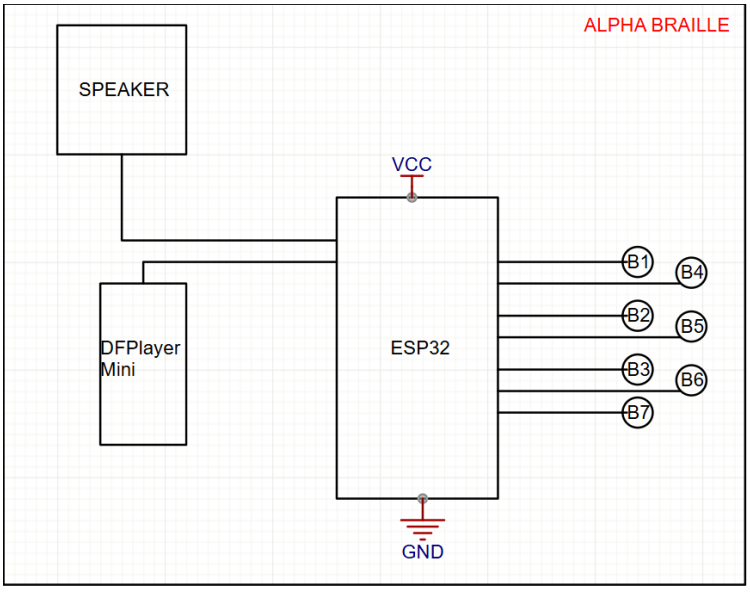
Diagrama de procesos dispositivo Alpha Braille



3.4 Diseño electrónico

Figura 7

Diseño electrónico dispositivo Alpha Braille



DOI: https://doi.org/10.71112/a3w2j631

RESULTADOS

El Proyecto Alpha Braille ha avanzado en el diseño conceptual lo que ha permitido obtener los siguientes resultados:

Diseño conceptual: Se ha elaborado un diseño preliminar de un asistente electrónico interactivo basado en el microcontrolador ESP32. Este dispositivo integra tecnologías hápticas y auditiva, facilitando así el aprendizaje del alfabeto Braille.

Análisis comparativo: Se realizó una evaluación de plataformas como Arduino Uno, ESP32 y Raspberry Pi 3B+, determinando que el ESP32 es la opción más adecuada. Su costo accesible, bajo consumo energético y capacidades técnicas lo hacen ideal para el desarrollo del dispositivo.

Revisión Bibliográfica: Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura sobre los dispositivos interactivos similares, lo que proporciono un marco teórico solido que respalda el diseño del dispositivo propuesto y destaca la efectividad de las tecnologías accesibles en la enseñanza del Braille.

DISCUSIÓN

Los hallazgos indican que el diseño del dispositivo Alpha Braille tiene un gran potencial para mejorar la enseñanza del Braille en Ecuador:

Relevancia del Diseño: La propuesta de un dispositivo accesible y de bajo costo es crucial para abordar las brechas educativas existentes en el país, facilitando la alfabetización y promoviendo la inclusión.

Impacto de la Tecnología: La elección del ESP32 como microcontrolador central se justifica por su capacidad de soportar múltiples funciones, permitiendo un diseño flexible y adaptable a futuras necesidades educativas.

Aprendizaje Multisensorial: La combinación de estímulos táctiles y auditivos en el diseño propuesto enriquece el proceso de aprendizaje, alineándose con las tendencias actuales en pedagogía inclusiva.

CONCLUSIONES

El proyecto Alpha Braille representa un avance significativo hacia la creación de herramientas educativas inclusivas para personas con discapacidad visual. Los puntos clave son:

Innovación y Accesibilidad: El diseño del dispositivo se presenta como una solución innovadora y accesible, abordando las necesidades del contexto ecuatoriano.

Potencial de Replicación: La metodología y el diseño permiten que el proyecto sea replicable en otras instituciones, ampliando su impacto positivo en la educación de personas con discapacidad visual.

Futuras Investigaciones: Se sugiere continuar con el desarrollo del diseño y realizar estudios de evaluación para medir su efectividad en la enseñanza del Braille.

Contribución a la Inclusión: Alpha Braille avanza hacia la inclusión y autonomía de las personas con discapacidad visual, alineándose con los objetivos de desarrollo sostenible y los derechos humanos en el ámbito educativo.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Gabriel Mateo Campo Guerrero: conceptualización, metodología, investigación, redacción – borrador original, visualización.

José Antonio Vera Montes: metodología, validación, supervisión, redacción – revisión y edición, recursos.

Galo Patricio Hurtado Crespo: curación de datos, administración del proyecto, software, adquisición de fondos, supervisión.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., & Izquierdo, J. (2012). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007

Avendaño, C., Freddy, M., Villa Cajilima, E., Santiago, M. O., & Cando, A. (2019). *Diseño e implementación de un dispositivo electrónico interactivo para aprendizaje de Pre-Braille orientado a personas con discapacidad visual*. http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/8920

Álvarez, M. E., Sumba, R. A., & Arteaga, A. C. (2020). Braillet: Dispositivo tecnológico para el aprendizaje del sistema Braille dirigido a niños con discapacidad visual. *Educ@ción en Contexto*, *6*(Especial III), 183–213. https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/139

Burbano Chiscueth, M. E. (2020). *Interfaz para enseñanza - aprendizaje del sistema braille en niños de 3 a 5 años*. https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/10139

Comisión Braille Española. (2024, febrero). *Parámetros dimensionales del braille*. https://www.once.es/servicios-sociales/braille/comision-braille-espanola/documentos-tecnicos/documentos-tecnicos-relacionados-con-el-braille/documentos/b1-parametros-dimensionales-del-braille-2

CONADIS. (2024). *Estadísticas de Discapacidad*. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/

Coyago Tutillo, J. S. (2021). *Diseño de un dispositivo electrónico para el aprendizaje de la lectura y escritura del sistema Braille capaz de representar caracteres en símbolos generadores*. https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11298

ESP32 Wi-Fi & Bluetooth SoC | Espressif Systems. (2025). https://www.espressif.com/en/products/socs/esp32

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64312353/Investigaci%C3%B3n_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa-libre.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2024). *Boletín nacional de población*. https://www.censoecuador.gob.ec/public/Boletin_Nacional.htm

Pérez Pérez, J. M., Durazno Silva, T. S., Hurtado Crespo, G. P., & Guamán Buestán, M. A. (2024). Dispositivo sonoro para mejorar la autonomía de personas con discapacidad visual en fútbol adaptado. *Revista Scientific*, *9*(32), 275–297. https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2024.9.32.13.275-297

Raspberry Pi Documentation. (2025). https://www.raspberrypi.com/documentation/

Sarango Espinoza, J., Chamba Zaragocín, W., & Espinoza León, M. (2022). Aprendizaje del sistema de lectura y escritura Braille basado en las TIC. *CEDAMAZ*, *12*(1), 77–84. https://doi.org/10.54753/CEDAMAZ.V12I1.1268

UNO R3 | Arduino Documentation. (2025). https://docs.arduino.cc/hardware/uno-rev3/

Valarezo Argudo, P. J., Pucha Quito, R. P., & Hurtado Crespo, G. P. (2019). Desarrollo de un dispositivo electrónico para el aprendizaje del sistema Braille para niños no videntes de 3 a 5 años. *Ciencia Digital*, *3*(4.1), 39–50. https://doi.org/10.33262/CIENCIADIGITAL.V3I4.1.978

¿QUÉ ES EL SISTEMA BRAILLE? (n.d.). (2025, mayo 12). https://www.fizzideas.com/instrucciones/braille/Aprende_Braille.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemologia das Ciências
Volume 2, Número 2, 2025, abril-junho

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

ENTRE O PRESENTE E O PASSADO DA GUINÉ-BISSAU NO FILME OLHOS AZUIS DE YONTA – 1992, DE FLORA GOMES

BETWEEN THE PRESENT AND THE PAST OF GUINEA-BISSAU IN THE FILM THE BLUE EYES OF YONTA (1992), BY FLORA GOMES

Simão Tamba Quadé

Brasil

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

Entre o presente e o passado da Guiné-Bissau no filme olhos azuis de Yonta – 1992, de Flora Gomes

Between the present and the past of Guinea-Bissau in the film the blue eyes of Yonta (1992), by Flora Gomes

Simão Tamba Quadé
simaoquade@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-3018-2807
UNILAB
Brasil

RESUMO

O presente trabalho consiste na análise da obra cinematográfica *Udju Azul di Yonta,* do cineasta guineense Flora Gomes. E tem como objetivo compreender as dinâmicas do conflito intergeracional na Guiné-Bissau pós-independência por intermédio da linguagen cinematográfica. A discussão constatada na obra por meio do discurso fílmico refere-se à situação de ruptura entre gerações antes e depois da independência, a qual se dá em torno dos ideais revolucionários anticoloniais, uma vez que os antigos combatentes de luta de libertação se sentem traídos pelas atitudes da nova geração baseadas na importação dos valores culturais do ocidente. Em vista disso, obra apresenta uma sequência de críticas à sociedade guineense por intermédio da misteriosa carta que contém um poema copiado de um livro europeu a partir do estilo de vida firmado pela lógica capitalista e pelo neocolonialismo.

Palavras-chave: cinema guineense, pós-colonial, identidade nacional, Flora Gomes

ABSTRACT

This paper consists of an analysis of the film Udju Azul di Yonta, by the Guinea-Bissauan filmmaker Flora Gomes. Its objective is to understand the dynamics of intergenerational conflict in post-independence Guinea-Bissau through the cinematographic language. The discussion in the film revolves around the rupture between generations before and after independence, centered on the anti-colonial revolutionary ideals, as the former liberation fighters feel betrayed by the new generation's attitudes based on the importation of Western cultural values. In light of this, the film presents a series of criticisms of Guinean society through the mysterious letter

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

containing a poem copied from a European book, based on the lifestyle shaped by capitalist logic and neocolonialism.

Keywords: guinean cinema, post-colonial, national identity, Flora Gomes

Recebido: 20 de maio de 2025 | Aceito: 4 de junho de 2025

INTRODUÇÃO

Guiné-Bissau é um pequeno país que se situa na costa ocidental africana – fazendo vizinhança ao norte com o Senegal, ao sul e leste com a Guiné-Conacri, e a oeste com o Oceano Atlântico. O território guineense é de 136.125 quilômetros quadrados. Segundo o último senso de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa (INEP), a população da Guiné-Bissau chega a 1.449.230 habitantes – que para agora já é estimada em 2 milhões de habitantes. "Cuja expectativa de vida não ultrapassa os 56 anos (REHDER, SILVA E MONTEIRO, 2018, p.962)". A língua oficial é o português, que coabita com várias outras línguas também faladas no país, nomeadamente, no caso da mais falada, o crioulo guineense, que, par o seu turno, tendo em vista o mosaico e diversidade étnica do país, serve de ponte para o estabelecimento da comunicação interétnicas – ganhando assim a fama de língua de unidade nacional "guinendadi". Ainda na argumentação de Oliveira (2018, p.118-119) "A língua Crioulo Guineense, atualmente, é uma língua autônoma, tanto do ponto de vista gramatical quanto lexical, servindo como meio de comunicação entre os falantes de origens mais diversas, desde os tempos coloniais".

Este trabalho trata-se de um dos capítulos do meu TCC do qual trabalhei analisando o filme Olhos Azuis de Yonta -1992, de Flora Comes. A metodologia desse artigo é trabalhada a partir da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, Strauss & Corbin (1990) citado por Impanta (2020, p.17), "definem a pesquisa qualitativa como sendo aquela em que os resultados obtidos não são provenientes dos procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação". E caráter exploratória como forma de entender como essa obra dialoga com as dinâmicas pós-coloniais na Guiné-Bissau. Utilizamos também figuras e diferentes trechos do filme para oferecer uma ilustração relacional entre a escrita e a imagem.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Catarina Laranjeiro (2020, p.134), depois da independência, em 1978, foi fundado a (INC), Instituto Nacional de Cinema, inspirado no Instituto cubano (ICAIC), onde 4 jovens guineenses foram enviados pelo líder Amílcar Cabral para formarem em cinema e entre

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

esses 4 estudantes estava Flora Gomes o realizador desse filme que analisamos. Conforme explica sana N'Hada, também um dos 4 jovens enviados a Cuba:

> Eu costumo dizer que o cinema feito por nós, guineenses, começou quando nós começámos a filmar. Quando nós chegámos de Cuba, nós: a Josefina Crato, o José Bolama, o Flora e eu. Nós chegamos a Conacri a 7 de janeiro de 1972. Havia guerra. Nós tínhamos saído da guerra, ido a Cuba e voltámos para a guerra. (N'HADA 2015 apud CUNHA, LARANJEIRO, 2015-2016, p.12).

O filme *Olhos Azuis de Yonta*, de 1992, é o segundo longa-metragem de ficção do realizador bissau-guineense Flora Gomes. A película possui duração de 90 minutos e foi produzida mediante uma extensa parceria tanto no aspecto técnico (filmagem, montagem etc.) quanto no âmbito de financiamento, conforme os créditos explícitos na sessão final da obra. A título de exemplo, trata-se de uma co-produção do Arco-íris (Guiné-Bissau), Vermedia (Portugal), *Eurocreation Production* (França), Rádio e Televisão Portuguesa – RTP (Portugal), financiado pelo Instituto Português de Cinema – IPA, em associação com *Channel Four Television* (Channel IV, com sede em Londres), contribuição financeira feita pelo *Ministere de la Coopération Française*, Ministério das Finanças da Guiné-Bissau e *Coopération Développement et Aide Humanitaire,* DDA (sedeada na Suíça). A obra é especialmente dedicada a seu filho Lennart Flora e a todas as crianças do seu país, conforme a dedicatória expressa na tela inicial do filme.

Antes da análise da obra é importante considerar algo importante a respeito da película anterior de Flora Gomes, *Mortu Nega,*[1] de 1987, que é o "primeiro longa-metragem de ficção de Flora Gomes e o primeiro da Guiné-Bissau. Segundo Oliveira (2017, p.75), "Esse longa narra a trajetória de luta e de vida de Diminga (Bia Gomes), que perderá seus filhos na guerra". Revela um cenário no contexto da luta para independência colonial portuguesa Por outro lado, o filme *UAY* nos convida para observar a era pós-colonial, precisamente num contexto político e social extremamente agitado por motivo do país se ver na necessidade de afirmar sua identidade nacional e assim, estruturar-se socialmente e politicamente enquanto uma jovem nação africana.

[1] *Mortu Nega* (português: Morte Negada) é um filme histórico de 1988 de Flora Gomes, realizador da Guiné-Bissau, a sua primeira longa-metragem. Primeira docuficção do seu país, é, mais precisamente, uma etnoficção, que retrata, de modo expressivo e tocante, as vivências da Guerra de Independência da Guiné-Bissau, fundindo história contemporânea com mitologia, neste caso mitologia africana.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

No entanto, ao fazer a leitura dessas duas obras (*Mortu Nega* e Olhos Azuis de Yonta), automaticamente é possível compreender a existência de um plano que se forma na sequência criada pelo autor entre a trama anterior e a que se apresenta em Olhos Azuis de Yonta. Ou seja, se ambos os filmes conseguem distinguir-se, (um é mais recente do que o outro), em termos de contexto de produção, ambos oferecem uma única concepção e linha de abordagem centrada na questão histórica e de luta de independência da Guiné-Bissau. Os dois filmes trazem também a questão da difícil situação em que vivem os antigos combatentes de luta de libertação.

Tal situação que pode ser constatada no filme *Mortu Nega* através do personagem Sako (Tunu Eugênio Almada), marido de Diminga (Bia Gomes). Quando a luta de libertação terminou, ele teve que viajar para Bissau na companhia da esposa para fazer o tratamento de uma ferida no pé que voltou a abrir depois da guerra. Contudo, na capital do país (Bissau), ele não teve a sorte de ser tratado condignamente como um ex-combatente que lutou a favor da libertação da nação, tendo que voltar para a sua vida de miséria na sua aldeia sem amparo do Estado o qual o mobilizou a lutar. Da mesma forma, no filme UAY, o autor nos confronta com uma realidade semelhante através da condição de vida precária de dois combatentes, Nando (Adão Malam Nanque), que vive como lavrador no interior do país e Tio de Zé, estivador no porto de Bissau. É nessa altura que, através da fala desses dois combatentes, constatamos o sentimento de desilusão que paira no cotidiano desses homens, assunto que retomaremos mais adiante com mais desenvolvimento e ilustração.

Em se tratar de uma nação recém-nascida, obviamente, frágil e alvo fácil de ser vítima da estratagemas do neocolonialismo que se apresenta em total vapor nessa altura na sociedade guineense, o realizador ao dar conta disso, resolve-se em forma de discurso fílmico traçar uma crítica para chamar à consciência dos guineenses a respeito do modelo que a sociedade tem como exemplo - nada combinatório com a tradição africana-guineense. Isso certamente passa a ser a questão central do filme e também desse artigo, isto é, desvendar o mistério da carta anônima enviada por um desconhecido apaixonado pela personagem principal Yonta (Maysa Marta).

A desiluzão do Nando e tio de Zé

Nando é um herói de luta de libertação nacional que vive em sua aldeia no interior do país e que por vezes precisa ir para à Bissau (cidade-capital) a fim de tratar da pensão que recebe devido o seu estatuto de ex-combatente de liberdade da pátria. Ele reencontra o seu *camarada* de longa data, Vicente (António Simão Mendes), este também herói de luta de libertação, que precisou apelar por um comunicado na rádio: “Vicente morador de Bissau,

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

está à procura do seu companheiro de luta Nando, mais conhecido por Cutulado, natural de Catió. Em Bissau está sendo aguardado o seu comparecimento na rua Francisco Mendes Tchico Té, número 32". (Trecho do comunicado, *Udju Azul di Yonta,* 1992).

O comunicado é ouvido em voz *off* pela rádio, seguido por um som de percussão que anuncia a aparição do procurado na câmera e segue acompanhando seus passos enquanto caminha a partir de um ambiente rural de árvores grandes em direção à casa (FIGURA 01).

Conforme destaca (FERREIRA, 2015, p. 34-35 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 168): "A percussão agitada da trilha sonora é tanto reminiscente da percussão mais lenta associada em diferentes momentos do filme aos combatentes Nando e Vicente e seus valores comunitários".

Figura 1 – Nando e o comunicado na rádio

Fonte: *Olhos Azuis de Yonta* (1992).

Figura 2 – Nando e o Vicente

Fonte: *Olhos Azuis de Yonta* (1992).

Em outro momento já podemos ver Nando em Bissau, chegando no endereço do Vicente seu amigo e sendo recepcionado por este com um olhar que não esconde a realidade de como os frutos da nação livre e independente não chegou para o seu *camarada* (FIGURA 02).

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

Já em um outro cenário ou plano, assim como Nando, tio de Zé também é um ex-combatente de luta de libertação nacional da Guiné-Bissau que trabalha como estivador no porto de *Pindjiquiti* em Bissau. Um porto de onde ocorreu Augel (2007, p.61) “3 de agosto de 1959, uma greve geral de estivadores e marinheiros, trabalhadores do porto de *Pindjiguiti*” que foram barbaramente assassinados. Tio de Zé trata-se de um homem solteiro que vive em uma casa precária de cobertura de chapas como as outras restantes casas de seus vizinhos. É nesse desconforto que vive com o seu sobrinho Zé, um jovem de Bolama, zona insular do país que vem para a capial afim de continuar os seus estudos e o tio o consegue arrumar um emprego no mesmo lugar em que trabalha carregando os sacos e caixas no porto (FIGURA 03).

Figura 3 – Zé à esquerda, no porto e tio à direita de *Pindjiquiti*.

Fonte**:** O A Y (1992)

É através desses dois combatentes que Flora Gomes nos apresenta a crítica que faz à sociedade guineense, destacando as condições de vida precária desses homens ex-guardiões da liberdade. Os fundadores de Estado guineense que se viram na obrigação de enfrentar a tropa colonial portuguesa que se encontrava muito bem armada e instruída, numa guerra que durou 11 longos e terríveis anos de luta armada para que os colonizados tivessem o destino de suas vidas em suas próprias mãos. No entanto, depois da alcançada independência, certos ideais revolucionários começaram a se desaparecer, conforme enaltece Barros (1997, p.24 apud FICÇÃO, 2021, p.77-78): “a ilusão da independência durou muito pouco. O desejo de servir o seu novo país nascido no fulgor da luta esfumou-se nos discursos repetitivos dos novos senhores que tudo prometiam, mas nada de concreto acontecia”.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

Figura 4 – Zé e o tio conversando.

Fonte: Olhos Azuis de Yonta (1992).

A inexistência de uma governação exemplar por parte de sucessivos líderes que lideram o destino do pais após a independência é o suficiente para que o realizador Flora Gomes, na qualidade de antigo combatente e de alguém que já teve a oportunidade de ser instruído e orientado pelo partido libertador (PAIGC) com base no pensamento político do líder imortal Amílcar Cabral sobre os ideais da luta – tomar uma posição (uma voz que representa a coletividade desses combatentes) para dizer à elite governamental por meio da arte de imagem em movimento, que, infelizmente, de lá para cá nada mudou. Conforme Chaves (2017) depois de 1991, com a abertura democrática, o país transita entre a economia centralizada para a economia de mercado. Vicente pertencia a tropa nacionalista e anticolonial, que agora é um empresário pressionado a aderir à lógica capitalista, sob a qual as conquistas da luta não chegam para todos.

Em vista disso, segue o diálogo dos momentos ilustrativos: conversa de Nando com Vicente (FIGURA 02) e Zé e o seu tio (FIGURA 03-04).

Conversa 01: Nando e Vicente

Vicente: Me conte o que faz no Sul, você faz lavoura? Nando: É isso sim! Está como antes da guerra, nada mudou.

Vicente: Nando, independência é aqui em Bissau que ela está. Você tem que vir atrás dela.

Nando: Bissau? Só o assunto da minha pensão que me traz aqui.

Vicente: Viu o meu negócio? É lá que está a sua parte da independência. Não fique na *tabanca* esperando aquilo pelo qual falávamos dele no mato. Boas estradas, luz, boas casas.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

Nando: A nossa terra, o que imaginávamos para ela, o progresso.
Vicente: Nando, agora não é mais hora de sonhar, realidade é esta, não é para todos, mas o progresso existe.
(GOMES, 1992 - trecho de *Olhos azuis de Yonta*, tradução do autor)

Conversa 02: Zé e o tio

Tio: Como foi o seu dia?
Zé: Foi muito bem. Consegui arrumar um trabalho. Tio: Vai continuar a carregar caixotes?
Zé: Não, vou ser motorista.
Tio: Motorista? Está cheio de sorte! Zé: Desde logo, não é mal.
Tio: Acho que sim. Olha para mim. Durante anos carreguei os sacos e os caixotes dos t*ugas*. Bem pesados, por sinal. Veio a independência, fiquei doido de alegria. Pensei logo que minha vida iria mudar. Mas para ser sincero, os sacos, caixotes pesam o mesmo que no tempo dos colonizadores. Está entendendo? Às vezes até pesam mais.
(GOMES, 1992 - trecho de *Olhos azuis de Yonta*, tradução do autor)

Nando e tio de Zé representam aqueles combatentes que após a independência não foram saudados da melhor forma como os seus outros colegas de luta. Tudo que era sonhado: boas casas, boas estradas, luz e tantas outras coisas boas que um dia já passaram na cabeça desses velhos combatentes, mesmo com a independência conquistada em 24 de setembro de 1973 e o pais agora andando com suas próprias pernas, todos esses sonhos sonhados se tornam irrealizáveis já para a maioria deles ao ponto de constatar que as caixas de agora (pós-independência) pesam o mesmo que os de tempo do colonizador, “mostrando que grande parte da sociedade bissau-guineense continua a sofrer com o peso do colonialismo” (OLIVEIRA, 2018, p.144). E que na verdade nada mudou, como diz o ex-combatente Nando.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

O cinto-relogio de Yonta e a carta anonima

O título do filme em questão já revela a personagem principal da obra e consequentemente o assunto traçado para esta sessão. É possível considerar que o realizador Flora Gomes apostou e, com êxito, respondeu à necessidade de tornar realizável e concreta uma narração fílmica de cunho intergeracional de pessoas ativas que compõem a sociedade bissau-guineense. Isto é, a geração do passado, (pessoas que viveram a colonização e a luta de independência), representados na trama por Vicente, Nando, e Tio de Zé; a geração de futuro, representado por Amílcar (Mohamed Seidi), irmão mais novo de Yonta que se mostrou importantíssimo também no filme, e, em um lugar entre as duas gerações, encontra-se a geração do presente, representada por Zé e Yonta (Maysa Marta). Isso nos leva a absoluta compreensão de que Gomes não teve a opção de abordar o contexto e o caminhar da sociedade guineense sem, no entanto, levar em conta o passado histórico que reflete no presente e que nos sinaliza o futuro.

Yonta é uma linda jovem que mora com os pais em Bissau, Ambrus (Henrique Silva) e Belante (Bia Gomes), e que não conseguiu concluir os estudos, precisando empregar-se para manter em dia a sua vida de famosa. Na observação de Alves,

> Metaforicamente podemos pensar que o tempo está à frente da personagem, sendo Yonta uma representação da “jovem nação”. A “jovem nação/Yonta” segue as modas do momento (maquiagem, boate e etc.) sem ter o conhecimento (Yonta não termina os estudos) e ainda sem dar valor ao passado, à memória da luta de independência (ALVES, 2020, p. 50).

Refletindo sobre a consideração de Alves, pode-se compreender a proposta do realizador depositada em torno da personagem principal Yonta, que, além de assumir o papel de mulher africana-guineense trabalhadora e financeiramente independente, também é a personificação da recém-nascida nação guineense que por sua vez tenta acompanhar os ritmos da modernidade e, sem dar conta, acaba deixando de lado os valores anticoloniais.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

Figura 5 – O cinto relógio de Yonta

Fonte: *Olhos Azuis de Yonta* (1992)

Se antes a jovem Yonta chamava atenção de todos por onde passasse, agora que está usando um cinto-relógio (FIGURA 05), um presente que Vicente, amigo de seus pais, lhe trouxe da sua viagem na Europa, chama ainda mais. Nota-se que esse tipo de acessório para a sociedade guineense era, no mínimo, incomum, mesmo sendo moda à época em contextos europeus, o que não muda o fato de que cada lugar vive à mercê de sua própria cultura. A reação das pessoas ao virem Yonta com o cinto-relógio vai de mera curiosidade à admiração por ser um acessório diferenciado, a ponto de se tornar moda em Bissau. Sobre isso afirma Alves (2020, p. 47) que “podemos observar na película marcadores ou representações da ocidentalização ou modernidade. Estes expressam a lógica teleológica de progresso, ou a diferenciação a partir de dualidades entre tradicional e moderno, ocidental e africano”.

Ainda segundo a mesma autora,

> Os marcadores são elementos da narrativa que implicam em uma representação da modernidade enquanto “novidades” eurocêntricas e como elas se inserem na sociedade guineense. Eles são evidenciados pelos automóveis, a energia elétrica, o cartão de crédito, a novas “modas” e costumes da juventude (roupas, maquiagem, boate) (ALVES, 2020, p. 47).

Se até então observamos como apropriação a acessórios ocidentalizados podem influenciar a juventude guineense e os valores culturais locais, Flora Gomes também nos convida à reflexão sobre como as ideias e pensamentos europeus estão cada vez mais atraindo essa

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

mesma geração. O facto se dá através da carta na qual consta um poema de amor que Zé envia para sua apaixonada Yonta – onde nela descreve elementos da beleza que não condizem com a aparência da jovem. Conforme a ilustração, segue a transcrição do texto:

> Estimada menina, a ousadia triunfou sobre o receio e o meu coração encheu-se de felicidade ao escrever-lhe esta missiva. No frio destas longas noites em que a neve acaricia suavemente o vidro da minha janela, a face linda da menina substitui meu sonho e os seus encantadores olhos azuis tornaram-se o farol que guia o meu caminho, tal como a lua guia os navegantes perdidos no meio do oceano. O azul dos seus olhos, menina, é a imensidão ... O azul dos teus olhos, menina, é a imensidão do céu que cobre a minha vida. Se este meu amor profundo tem a felicidade de ser correspondido, peço-lhe, menina, que coloque no próximo domingo, à sua janela, um vaso com manjericos. E esse será o dia mais feliz da minha vida. (GOMES, 1992 - trecho de Udju *Azul di Yonta*).

A carta chega a Yonta por intermédio de Amílcar. O autor não assinou a carta, por isso a trama dedica-se a desvendar a identidade do dono da carta. No entanto, depois que o irmão lhe deu uma pista da pessoa que entregou a ele a carta, ela sai à sua procura no porto, mas, somente no final do filme que o dono da carta (Zé) a encara e assume a autoria, ou melhor, como ele mesmo diz, que copiou “desse livro”, sinalizando para o livro que ele tira do bolso e depois atira-o para água (FIGURA 07), durante a festa de casamento da amiga de Yonta. O livro no qual o poema foi tirado, ao que tudo indica, é de um escritor europeu, pois, os elementos climáticos destacados e a caraterização físicas da beleza descrita no conteúdo da carta remetem à uma mulher branca do continente europeu.

Flora Gomes pretende demostrar, através do comportamento do personagem Zé, como os africanos estão a importar as realidades de outros países e forçando suas adaptações em contextos totalmente diferentes um do outro, que no final acaba não dando certo. Isso se evidencia quando o Zé joga o livro na piscina – afinal se o poema que consta nesse livro era necessário para conquistar o coração da jovem, por qual razão agora “não faz mais sentido”, como o próprio personagem observou. O realizador, com esse comportamento de Zé, ao jogar o livro fora, está dizendo que o africano tem que se livrar e libertar do que não lhe pertence e não pertence à sua tradição.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

Figura 6 – Zé mostra o livro de onde copiou o poema para Yonta

Fonte: *Udju Azul di Yonta* (1992).

Em entrevista concedida ao estudioso do cinema africano Nwachukwu Frank Ukadike (2002), referenciado por Jusciele C. A. de Oliveira (2019),

> Flora Gomes acrescenta que a preocupação também é como se estabeleceram e instituíram os critérios canônicos do que é belo e bom. Nesse momento, esses parâmetros devem ser questionados, modificados, ultrapassados e/ou desconstruídos, para marcar a diversidade política, cultural, artística e estética que contempla o continente africano (UKADIKE, 2002 apud OLIVEIRA, 2019, p.19).

Flora comes ainda explica na sua entrevista Ukadike (2002), questionando o porquê que os olhos negros ou castanhos não são considerados bonitos. Insiste ele, porque sempre nos foi falado que a neve é mais bonita que o sol, e é nesse ponto que esta os problemas dos africanos, e que se deve-se voltar aos primeiros passos e questionar quais devem ser as metas de desenvolvimento em África. Há que se perguntar o que se quer e como se quer desenvolver os países africanos. Conforme esse cineasta, estas são as questões.

No que diz respeito a título dessa obra, percebe-se que o cineasta, com sua ousadia, planeja ir um pouco mais que traçar uma simples retratação da sociedade guineense perante o mundo europeu através da narração fílmica, mas também instaurar o seu posicionamento por intermédio da crítica sutilmente camuflada que faz em relação a esse universo ocidentalizado, conforme Kenneth Harrow, (2016), citado por Oliveira (2017),

> Muito embora o título “olhos azuis” indique a zombaria que o filme faz, como uma adaptação irrefletida dos valores europeus de beleza [...]. Afinal, não é possível encontrar uma maneira de se pretender considerar-se africano no mundo sem se posicionar criticamente com relação ao

> imaginário ocidental que tem sido marcado por racismos passados e presentes. (HARROW, 2016, p.356-357 apud OLIVEIRA, 2017, p. 166).

O realizador Flora Gomes realmente apresentou uma crítica bastante expressiva nunca encontrada em todos os seus outros filmes já lançados no que diz respeito ao imaginário africano para com a Europa. Há também a importação do ocidente ou do europeu pelo africano, o que tem implicações no racismo. Contudo, as críticas que esse realizador traça à sociedade africana não o impediram de se posicionar como africano, segundo a contribuição de Kenneth Harrow.

"Vicente tene manga di purbulema, el i un sunhadur, ika misti ceta kuma kussas muda" – diz Bilante em conversa com a Yonta[2]

A fala de Belante (Bia Gomes) expressa acima é bastante significativa e contributiva para tentarmos analisar e compreender de facto o que provoca a contradição dos ideais do passado (dos antigos combatentes de luta pela independência) e o presente da Guiné-Bissau pós-independência. Essa contrariedade que no papel do personagem Vicente é muitas vezes evidenciada através de desabafo, indignação e até de tristeza que reflete na vida desse herói de independência.

Diferentemente de Nando e Tio de Zé, Vicente é um empresário de sucesso em Bissau. Vicente emigrou para Europa e voltou para Guiné-Bissau onde montou sua empresa de conserva de pescado. Por se envolver profundamente no seu negócio (sair de casa cedo e voltar tarde) constituiu o motivo de sua mulher lhe deixar por conta da falta de atenção para com ela – levando junto dela seus dois filhos. Assim, solteiro, mas mesmo assim não consegue reparar na beleza de Yonta, que por sua vez está apaixonada por ele. Em uma conversa, Yonta pergunta à mãe sobre a vida pessoal do empresário, por este apresentar um comportamento estranho, principalmente para com ela. No entanto, Belante responde dizendo que Vicente passa por muitos problemas – ele é uma pessoa com muitos sonhos, mas não aceita encarar a realidade da mudança das coisas.

Aqui Flora Gomes nos apresenta um sujeito que permanece muito preso aos seus velhos ideais que são os desígnios traçados para a luta armada de libertação, objetivos esses, segundo Semedo (2009, p.82), enumerados a seguir, "o primeiro, conhecido como programa menor,

[2] Tradução: Vicente tem muitos problemas, ele é um sonhador, ele não quer aceitar que as coisas mudaram.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

acentuava apenas em conquista do poder político; o segundo caraterizado como o programa maior, visava o processo de reconstrução nacional, ou seja, de criação de estruturas e condições necessário para desenvolver o país". Entretanto, com a independência conquistada, automaticamente implica a conquista do poder político, restando a execução do programa maior que passa pelo desenvolvimento do país. O realizador apresenta-nos o reflexo dessas questões através da arte cinematográfica em diferentes momentos de reflexão e reação do personagem Vicente com propósito de questionar e lembrar que a nação que hoje se vê independente foi alicerçado nos princípios e ideais revolucionários que resultaram no envolvimento de combatentes na guerra de libertação nacional.

Figura 7 – Yonta e Vicente envolvidos em discussão

Fonte: *Udju Azul di Yonta* (1992).

Hoje em dia, considerando a condição política, econômica e social do país, fica nítido que não houve a aplicação ou implementação dos ideais revolucionários, o que se constata é a inversão desses valores. Tornando possível de observação desse fato na conversa que se segue, quando Yonta vai à casa de Vicente (FIGURA 07) para pedir satisfação por este ter combinado com ela ir para a festa de casamento de Mana, amiga de Yonta, mas ele, no entanto, não compareceu, pois, estava muito triste de tudo que via em relação aos novos hábitos e influências em que Yonta (geração pós-independência) estava mergulhada.

Conversa 03: Vicente e Yonta

Yonta: O que está acontecendo com você,

Vicente?

Vicente: Saia daqui!

Yonta: Não vou sair até saber o que está acontecendo.

DOI: https://doi.org/10.71112/3m9pgb56

> Vicente: Yonta, você é criança, cresceu rápido e acha que já é mulher. Yonta: Criança, eu?
> Vicente: Sim, só porque te escrevem cartas de amor. Trocaram os ideais por vestido, carro e boates.
> Yonta: Olha Vicente se as coisas que tinha em seu pensamento (seus ideais) forem como uma mão de sal na água, eu não tenho culpa. Só que uma coisa é certa, respeitamos o passado, mas ninguém quer voltar a vivê-lo.
> Vicente: Como nasceu essa terra? Você não sabe.
> Yonta: Te digo: eu gosto de você por aquilo que você se tornou hoje. E tenho admiração pelas as coisas que você fez ontem, mas eu quero ser livre no meu jeito de gostar. Não foi para isso que fizeram a luta?
> Vicente: Por favor Yonta, vá! E não complique a minha vida mais do que já está. Yonta: Afinal quem é criança, Vicente?
> (GOMES, 1992 - trecho de *Olhos azuis de Yonta*, 1992)

No diálogo ilustrativo, nota-se que, apesar de Yonta ser constantemente criticada por Vicente em função de seu comportamento e desejos (modas, carros, boates e a carta de olhos azuis), dizendo até que Yonta não sabe como foi fundado o país e a nação que hoje ela é parte. Por seu turno, Yonta tenta rebater dizendo que ela só quer ser livre em seu jeito de gostar, porque é isso que foi o grande propósito da luta. E que criança não era ela, mas sim o próprio Vicente – que não entende que precisa aceitar a nova era de mudanças e liberdades. Segundo a observação de Alves (2020), ao citar dois autores:

> compreende a tentação do narcisismo cultural e fetichização do passado" que representa a fala de Vicente, entretanto, são justamente os "desejos" individuais, que Adesokan se refere, que não dialogam, são individualistas e perdem a lógica comunitária quando se voltam para as "modernidades" importadas, se afastam do ideal nacional revolucionário. (OGUNFOLABI, 2008, p. 152; ADESOKAN, 2008 apud ALVES 2020 p. 50).

As críticas feitas por Vicente a Yonta, sendo a representação da jovem nação, automaticamente são direcionadas ao próprio país que insiste em experimentar novos gostos, (a moda, a curtição, o luxo e a ostentação), condições que a modernidade e o ocidente proporcionam só para um número reduzido de indivíduos da elite e dos senhores do poder que infelizmente escolhem permanecer indiferentes à necessidade de um bem-estar comum.

Esse filme é o segundo longa-metragem do realizador Flora Gomes, que conta com grandes premiações, com a atriz principal sendo premiada. Conforme Oliveira (2012), “Olhos azuis de Yonta (1991) participa da Seleção Oficial do Festival de Cannes, em 1992, na secção Un Certain Regard. Maysa Marta recebeu o Prêmio da Melhor Atriz no Festival de Ouagadougou pelo seu desempenho”.

CONCLUSÕES

A obra fílmica aqui analisada nos apresenta um contexto de desencontro de valores revolucionários ou anticoloniais com os valores modernos. No entanto, vimos como a sociedade guineense vive importando a cultura do ocidente, tentando adaptá-la ao seu contexto, mas também às vezes de forma crítica, como o próprio cineasta trabalha dirige essas ao ocidente. Por exemplo: nessa obra, o assunto central é a “carta sobre os olhos azuis” enviado para uma menina de olhos castanhos e de um contexto climático de neves descrito na carta que contraria novamente o contexto climático de sol em que vive a jovem. Portanto, isso é só uma demonstração de muitas formas que os africanos vivem reproduzindo a cultura europeia - muitas vezes sem se dar conta. E como os europeus estabeleceram os paradigmas do que é belo e do que não é.

Vimos como o Flora Gomes tornou-se um poderoso e importante realizador da Guiné-Bissau – como também do continente africano e do mundo. Com poucos recursos e quase sem apoio do próprio Estado da Guiné-Bissau, mesmo assim o cineasta consegue produzir seus filmes contando com o apoio técnico e financeiro que recebe dos parceiros que o admiram e gostam de seu trabalho.

Declaração de conflito de interesse

O autor declara não haver conflito de interesses nesta pesquisa.

Declaração de contribuição do autor

Simão Tamba Quadé: Conceitualização, Metodologia, Revisão. Escrita – rascunho original.

Declaração de uso de inteligência artificial

O autor declara que não usou a inteligência artificial como suporte para a elaboração desse artigo. Declara que esse trabalho foi fruto de um esforço intelectual.

REFERÊNCIAS

ADESOKAN, Akin. Flora Gomes, Filmmaker in Search of a Nation. *Black Camera*, v. 3, n. 1, p. 31-53, Winter 2011.

ALVES, Daniel Félix. Narrativas fílmicas como documentos de história e memória: a Guiné Bissau pós-colonial n' *Os olhos azuis de Yonta* (1922). 2020. Monografia (Graduação em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/28366/1/2020_DanielFelixAlves_tcc.pdf. Acesso em: maio 2025.

AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombro: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. 242 p.

CHAVES, Marina Oliveira Felix de Mello. *O cinema e os países africanos de língua oficial portuguesa*. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUNHA, Paulo; LARANGEIRO, Catarina. Guiné-Bissau: do cinema de Estado ao cinema fora do Estado. *Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, v. 5, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2016.

FICÇÃO, Na casa da. *Textos sobre culturas literárias africanas e afro-brasileiras*. v. II. Organização: Sebastião Marques Cardoso; Ana Maria Carneiro Almeida Diniz; Will Wanderkelly De Freitas Ribeiro. Mossoró, RN: Editora Podes, 2021.

GOMES, Flora. *Os olhos azuis de Yonta*. 1992. Filme (92 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4XdQypZC3qs&t=748s. Acesso em: maio 2025.

HARROW, Kenneth W. Cinema africano: perturbando a ordem (cinemática mundial). Tradução: Lúcia Ramos Monteiro. *Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, v. 5, n. 2, p. 339-367, jul./dez. 2016.

IMPANTA, Indira António. *Mulheres da UDEMU e experiências de vida: da luta de libertação à participação política*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/3cd7e69d-9964-489c-bd03-03e0f1baab94. Acesso em: maio 2025.

LARANJEIRO, Catarina. Imaginários anticoloniais e pós-coloniais: o cinema de libertação na Guiné-Bissau. *Tomo*, n. 37, jul./dez. 2020.

OGUNFOLABI, Kayode. Tensions of Modernity in Flora Gomes's *The Blue Eyes of Yonta*. *English Studies in Canada*, v. 32, n. 2, p. 141-156, 2006.

OLIVEIRA, Jusciele Almeida de. *Mortu Nega* (1988): cinema e história na luta de independência e o pós-colonial “daqueles a quem a morte foi negada”. *Significação*, São Paulo, v. 44, n. 47, p. 71-89, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Jusciele C. A. de. O filme será um elemento original da arte negra: sobre os finais metafóricos dos filmes africanos de Flora Gomes. *Revista da ABPN*, v. 11, n. 27, nov. 2018 – fev. 2019.

OLIVEIRA, Jusciele C. A. de. “Precisamos vestirmo-nos com a luz negra”: entrevista com Flora Gomes. *Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, v. 5, n. 2, 2016.

OLIVEIRA, Jusciele C. A. de. “Epa, meu futuro fica a cada dia mais incerto”: perspectivas de futuro através da trilha sonora e do discurso da criança nas representações pós-coloniais do filme *Os olhos azuis de Yonta* (1992), de Flora Gomes. *Mulemba*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 9, n. 17, p. 160-176, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Jusciele Conceição Almeida de. *“Aprecisamos vestirmon-nos com a luz”: uma análise autoral nos cinemas africanos – o caso Flora Gomes*. 2018. 266 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Algarve, Algarve. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/216339689.pdf. Acesso em: maio 2024.

OLIVEIRA, Jusciele C. A. de. *Dilemas da pós-colonialidade nos filmes Os olhos azuis de Yonta* (1991) *e Nha fala* (2002) do cineasta Flora Gomes. Salvador, 2012. Disponível em: https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload/40253.pdf. Acesso em: maio 2025.

REHDER, Maria; SILVA, Rui da; MONTEIRO, Talismã Nice Dias da Silva. Da Guiné-Bissau ao Brasil: impactos da instabilidade política na manutenção dos princípios constitucionais para a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 962-979, out./dez. 2018.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Califórnia: Sage, 1990. Disponível em: [link não fornecido]. Acesso em: 05 jun. 2024.

UKADIKE, Nwachukwu Frank. *Questioning African Cinema: Conversations with Filmmakers*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/4y7rz565

LA INFLUENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO FISCAL

THE INFLUENCE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN STRENGTHENING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Karen Johanna Rodríguez Flores

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/4y7rz565

La influencia de las metodologías activas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato fiscal

The influence of active methodologies in strengthening socio-emotional skills in high school students

Karen Johanna Rodríguez Flores

krodriguezf@unemi.edu.ec

https://orcid.org/0009-0002-7855-8031

Universidad Estatal de Milagro

Ecuador

RESUMEN

Este estudio analiza la influencia de las metodologías activas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato fiscal del cantón Milagro, Ecuador. Se aplicó un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental, trabajando con dos grupos: uno experimental con aplicación de metodologías activas ABP, gamificación, aula invertida y otro de control con metodología tradicional. Los resultados muestran mejoras significativas en dimensiones como empatía, autorregulación, autoconciencia y toma de decisiones responsables en el grupo experimental. El análisis cualitativo refuerza estos hallazgos al evidenciar mayor motivación, participación y reflexión emocional en los estudiantes. El estudio concluye que las metodologías activas son efectivas para promover el desarrollo socioemocional en contextos educativos vulnerables, y que su implementación requiere acompañamiento docente y políticas educativas sostenibles.

Palabras clave: metodologías activas; habilidades socioemocionales; bachillerato fiscal; aprendizaje participativo; Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/4y7rz565

ABSTRACT

This study analyzes the influence of active methodologies in strengthening socio-emotional skills in public high school students in the canton of Milagro, Ecuador. A mixed-method approach with a quasi-experimental design was applied, involving two groups: an experimental group using active methodologies such as PBL, gamification, and flipped classroom, and a control group using traditional methods. The results show significant improvements in dimensions such as empathy, self-regulation, self-awareness, and responsible decision-making in the experimental group. Qualitative analysis supports these findings, highlighting increased motivation, participation, and emotional reflection among students. The study concludes that active methodologies effectively promote socio-emotional development in vulnerable educational contexts, and that their implementation requires teacher support and sustainable educational policies.

Keywords: active methodology; socio-emotional skills; public high school; participatory learning; Ecuador

Recibido: 22 de mayo 2025 | Aceptado: 5 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, se reconoce que el aprendizaje va más allá de la mera adquisición de conocimientos académicos. La formación integral de los estudiantes implica también el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE), esenciales para enfrentar los desafíos personales, sociales y profesionales del siglo XXI. Estas habilidades, que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables, son fundamentales para el bienestar y el éxito de los individuos en diversos ámbitos de la vida. Como plantea Carrillo (2022), incluir las habilidades

socioemocionales en el currículo del bachillerato ecuatoriano representa un reto estructural y pedagógico que exige compromiso institucional.

Según Andrade y Villacís (2022), el aprendizaje cooperativo favorece la convivencia escolar al promover la participación activa y el respeto mutuo entre estudiantes. En este sentido, las metodologías activas han emergido como enfoques pedagógicos innovadores que promueven un aprendizaje significativo y centrado en el estudiante. Estas metodologías, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aula invertida y el aprendizaje cooperativo, fomentan la participación activa, la colaboración y la reflexión crítica, elementos clave para el desarrollo de las HSE.

En el contexto ecuatoriano, especialmente en las instituciones fiscales de bachillerato, se ha observado un creciente interés por implementar estas metodologías como respuesta a las limitaciones del enfoque tradicional de enseñanza. Investigaciones recientes indican que la aplicación de metodologías activas en el aula puede contribuir significativamente al fortalecimiento de las HSE en los estudiantes, mejorando su capacidad para gestionar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Sin embargo, a pesar de los beneficios potenciales, la adopción de metodologías activas en el sistema educativo fiscal enfrenta diversos desafíos. Entre ellos se encuentran la resistencia al cambio por parte de algunos docentes, la falta de formación adecuada y la escasez de recursos didácticos. Además, la evaluación del impacto de estas metodologías en el desarrollo de las HSE aún es limitada, lo que resalta la necesidad de investigaciones empíricas que exploren esta relación de manera más profunda.

Este artículo tiene como objetivo analizar la influencia de las metodologías activas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de bachillerato fiscal en Ecuador. A través de una revisión de la literatura reciente y el análisis de estudios de caso, se

busca proporcionar una comprensión más clara de cómo estas metodologías pueden ser implementadas eficazmente para promover el desarrollo integral de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La presente sección describe detalladamente el enfoque metodológico utilizado para analizar la influencia de las metodologías activas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato fiscal. La elección del método de investigación responde a la necesidad de comprender no solo los efectos medibles de las estrategias pedagógicas innovadoras, sino también las percepciones y experiencias que se generan en contextos educativos reales y dinámicos.

Dado que el objetivo del estudio es valorar el impacto de determinadas prácticas pedagógicas sobre un conjunto de competencias complejas como las habilidades socioemocionales, se consideró pertinente adoptar un diseño mixto, combinando procedimientos cuantitativos con recursos cualitativos de análisis. Esta triangulación metodológica permite obtener una visión holística del fenómeno, fortaleciendo la validez interna y la aplicabilidad de los resultados (Creswell & Poth, 2021; Saldaña, 2021).

Además, se contemplaron aspectos éticos y contextuales propios del entorno educativo ecuatoriano, seleccionando instituciones fiscales representativas del nivel de bachillerato en zonas de atención prioritaria. En esta línea, se detallan a continuación el enfoque, diseño, población, instrumentos y procedimientos empleados, los cuales fueron rigurosamente planificados para asegurar la calidad científica del estudio.

1. Enfoque y paradigma de investigación

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo con apoyo cualitativo, dado que se pretende medir el impacto que tienen las metodologías activas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Este enfoque permite identificar patrones,

establecer relaciones causa-efecto y comparar los resultados entre grupos. Además, se incorpora un enfoque complementario cualitativo, orientado a comprender en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes, dando un matiz interpretativo a los hallazgos cuantitativos (Creswell & Poth, 2021; Hernández, Fernández & Baptista, 2023).

El paradigma adoptado es el positivista, en tanto se fundamenta en la objetividad, la medición y el uso de instrumentos estandarizados. Sin embargo, también se acoge parcialmente el paradigma socio-crítico, al reconocer que las prácticas pedagógicas transformadoras, como las metodologías activas, son susceptibles de análisis contextualizado y reflexivo.

2. Tipo y diseño de investigación

Se trata de una investigación aplicada, de tipo cuasiexperimental, con un diseño de grupo control no equivalente con pretest y postest. Se trabajó con dos grupos: uno experimental, en el que se implementaron estrategias de metodologías activas, y otro grupo de control que continuó con la enseñanza tradicional.

Este diseño permite medir la diferencia entre ambos grupos antes y después de la intervención, observando los posibles cambios en el desarrollo de habilidades socioemocionales y atribuyendo tales diferencias, en la medida de lo posible, a la variable independiente (Kerlinger & Lee, 2021).

3. Contexto del estudio

El presente estudio se llevó a cabo en el cantón Milagro, ubicado en la provincia del Guayas, Ecuador. Milagro es una ciudad caracterizada por su dinamismo económico, su tradición agroindustrial y su crecimiento poblacional, que ha impulsado una creciente demanda en el ámbito educativo. Es reconocida nacionalmente como "La tierra más dulce del Ecuador" por su producción de caña de azúcar y piña, y cuenta con una población estudiantil diversa que refleja condiciones socioculturales propias de una región en desarrollo.

El cantón pertenece al distrito educativo 09D17 Milagro - Educación, el cual gestiona más de 80 instituciones educativas, de las cuales la mayoría son fiscales. Estas instituciones ofrecen niveles de Educación General Básica y Bachillerato, y atienden a una población estudiantil superior a los 50 mil alumnos. Este escenario presenta condiciones ideales para evaluar la aplicación de metodologías pedagógicas activas y su incidencia en el fortalecimiento de competencias socioemocionales, particularmente en el nivel de bachillerato.

La selección de este contexto obedece a la necesidad de trabajar en un entorno real donde se evidencien problemáticas comunes en la educación fiscal ecuatoriana, tales como la escasa participación estudiantil, la desmotivación, y las brechas en el desarrollo emocional y social. Asimismo, la diversidad de Milagro permite estudiar la aplicación de estrategias activas en contextos con distintos niveles de acceso a recursos tecnológicos, formación docente y participación familiar.

La elección del contexto responde a la necesidad de evaluar estrategias pedagógicas en entornos reales, caracterizados por limitaciones económicas y diversidad cultural. Esta elección es especialmente relevante, considerando la prioridad de las políticas educativas actuales por promover la educación inclusiva y equitativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; UNESCO, 2022).

4. Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por 280 estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato fiscal de las instituciones seleccionadas. Para fines de análisis, se trabajó con una muestra no probabilística, de tipo intencional, seleccionando a 120 estudiantes (60 en grupo experimental y 60 en grupo control), con edades comprendidas entre los 15 y 18 años.

Se consideraron criterios como: asistencia regular, consentimiento informado firmado por el representante legal, y disponibilidad para participar activamente en el proceso de

implementación pedagógica. La muestra presenta equilibrio de género y diversidad en las condiciones socioafectivas, lo cual enriquece el análisis de los resultados (Yin, 2021; Martínez, 2022).

5. Variables de estudio

- Variable independiente: Aplicación de metodologías activas ABP, aula invertida, aprendizaje cooperativo, gamificación.
- Variable dependiente: Nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales autoconciencia, autorregulación, empatía, relaciones sociales y toma de decisiones responsables.

Se utilizaron dimensiones e indicadores basados en el modelo de CASEL (2022) y adaptados al contexto educativo ecuatoriano.

6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

6.1. Cuestionario de evaluación socioemocional

Instrumento estructurado con 25 ítems tipo Likert (1 a 5), validado por expertos, adaptado de la “Escala de Competencias Socioemocionales” propuesta por Domitrovich et al. (2022), y aplicado en dos momentos (pretest y postest).

6.2. Ficha de observación estructurada

Utilizada para registrar conductas observables asociadas a la interacción, regulación emocional y resolución de conflictos durante las sesiones de clase.

6.3. Entrevistas semiestructuradas

Dirigidas a 10 docentes y 20 estudiantes del grupo experimental, con preguntas abiertas para indagar sobre percepciones, cambios actitudinales y experiencias vividas.

6.4. Diarios reflexivos

Se solicitó a los estudiantes que redacten reflexiones semanales durante ocho semanas, permitiendo valorar los efectos subjetivos de las metodologías aplicadas.

7. Procedimiento

El estudio se desarrolló en cinco fases:

1. Fase diagnóstica: Aplicación del pretest, entrevistas iniciales y observaciones.
2. Fase de capacitación docente: Talleres sobre metodologías activas.
3. Fase de intervención pedagógica: 16 sesiones con estrategias activas (ABP, juegos cooperativos, debates, simulaciones).
4. Fase de recolección final: Postest, entrevistas y recopilación de diarios.
5. Fase de análisis: Estadísticas con SPSS (media, DE, t-student) y análisis cualitativo (ATLAS.ti).

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control, con relación al desarrollo de las habilidades socioemocionales. Se muestran datos cuantitativos extraídos del cuestionario aplicado antes y después de la intervención, complementados por hallazgos cualitativos que ilustran las percepciones de los estudiantes.

Tabla 1

Comparación de medias pretest y postest en el grupo experimental

Dimensión Socioemocional	Media Pretest	Media Postest	Diferencia
Autoconciencia	3.1	4.3	+1.2
Autorregulación	2.9	4.2	+1.3
Empatía	3.0	4.4	+1.4
Relaciones Sociales	3.2	4.5	+1.3
Toma de Decisiones	3.0	4.2	+1.2

Se observa una mejora significativa en todas las dimensiones evaluadas del grupo experimental, especialmente en empatía y relaciones sociales, que reflejan un efecto positivo de las metodologías activas sobre la interacción grupal y la conciencia emocional.

Tabla 2

Comparación entre grupo experimental y grupo de control en el postest

Dimensión	Grupo Experimental	Grupo Control	Diferencia
Autoconciencia	4.3	3.2	+1.1
Autorregulación	4.2	3.1	+1.1
Empatía	4.4	3.0	+1.4
Relaciones Sociales	4.5	3.3	+1.2
Toma de Decisiones	4.2	3.2	+1.0

Las diferencias a favor del grupo experimental reflejan que la intervención mediante metodologías activas tuvo un impacto estadísticamente significativo, especialmente en la mejora de la empatía y la autorregulación.

Tabla 3

Categorías emergentes del análisis cualitativo (diarios y entrevistas)

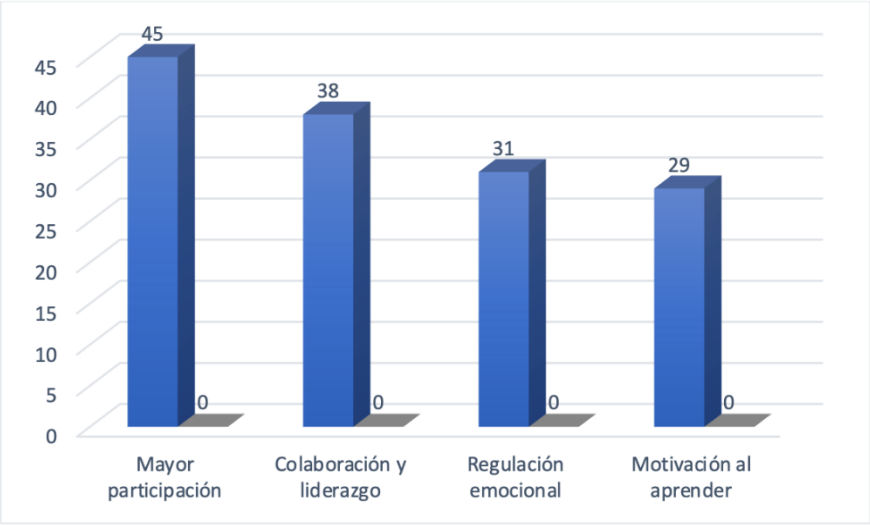
Categoría emergente	Frecuencia	Comentarios ilustrativos
Mayor participación	45	Me gustó que todos podamos opinar.
Colaboración y liderazgo	38	Aprendí a escuchar y liderar equipos.

DOI: https://doi.org/10.71112/4y7rz565

Regulación emocional	31	Ahora me controlo mejor cuando me enojo.
Motivación al aprender	29	Estas clases fueron más divertidas.

Figura 1

Categorías emergentes del análisis cualitativo (diarios y entrevistas)



El análisis cualitativo valida los datos cuantitativos, mostrando una percepción positiva de los estudiantes sobre las clases con metodologías activas. Se evidencia un incremento en la participación, la motivación y la autorregulación emocional, claves en el desarrollo socioemocional.

Lo anterior coincide con lo planteado por Zapata (2021), quien señala que una participación activa en el aula se asocia directamente con un mejor control emocional y autorregulación.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través de este estudio confirman que la implementación de metodologías activas en el contexto del bachillerato fiscal, específicamente en instituciones del cantón Milagro, tiene un impacto significativo en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Estos hallazgos concuerdan con diversos estudios recientes que destacan la eficacia de estas estrategias pedagógicas para fomentar la participación, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo (González, 2022; Martín et al., 2023).

Las diferencias estadísticas observadas entre el grupo experimental y el grupo de control evidencian que los estudiantes que participaron en actividades basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos, la gamificación y el trabajo cooperativo, desarrollaron de manera más eficaz habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables (López & Arancibia, 2021). Esto ratifica lo planteado por autores como Tobón (2022), quienes sostienen que la interacción social mediada por metodologías activas genera entornos propicios para el desarrollo emocional.

Bravo y Cabrera (2023) argumentan que la gamificación aumenta la motivación estudiantil al incorporar elementos lúdicos que refuerzan la participación y el aprendizaje autónomo.

Particularmente, el uso del ABP permitió que los estudiantes asuman roles activos dentro del proceso de aprendizaje, promoviendo la colaboración y la resolución de problemas en contextos reales, tal como lo respaldan investigaciones realizadas en contextos similares de América Latina (Maldonado, 2023; Ortiz & Mejía, 2022). El aula invertida, por su parte, incentivó la autonomía del estudiante y facilitó una mayor preparación previa al trabajo en clase, lo cual coincide con los hallazgos de Ferrer (2023), quien afirma que esta estrategia permite aprovechar mejor el tiempo presencial para desarrollar competencias blandas.

Desde una perspectiva cualitativa, el análisis de los diarios reflexivos y entrevistas semiestructuradas evidenció que los estudiantes valoraron positivamente el enfoque activo del aprendizaje. Comentarios como "aprendí a escuchar" o "me gustaron más estas clases porque participábamos todos" refuerzan la teoría de que las metodologías participativas fortalecen el sentido de pertenencia y la autoestima (Rivera & Sandoval, 2023; Valencia, 2022).

Asimismo, las mejoras observadas en la autorregulación emocional coinciden con estudios de Morales (2021) y Restrepo (2023), quienes documentaron que los entornos de aprendizaje activo favorecen la gestión emocional, en tanto permiten al estudiante experimentar situaciones de conflicto y resolverlas en contextos seguros. La repetida aparición de la categoría "mayor participación" en los relatos estudiantiles también se alinea con lo planteado por Castañeda & Solano (2021), quienes identifican la participación como un indicador clave de bienestar socioemocional.

No obstante, también emergieron ciertos retos. Algunos estudiantes mostraron resistencia inicial al cambio metodológico, y algunos docentes expresaron inseguridad en la aplicación de estas estrategias. Esta situación ha sido ampliamente discutida en la literatura (Guevara, 2021; Vega et al., 2022), donde se subraya la importancia de una capacitación docente continua y contextualizada para garantizar la sostenibilidad de los enfoques activos.

En el marco de las políticas educativas ecuatorianas, estos hallazgos respaldan los esfuerzos del Ministerio de Educación por promover el desarrollo integral del estudiante a través de la inclusión de habilidades socioemocionales en el currículo nacional (Ministerio de Educación, 2023). Del mismo modo, se alinean con las recomendaciones de la UNESCO (2022) sobre la necesidad de transformar los modelos educativos para atender las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje.

De acuerdo con Díaz y Morales (2023), los docentes que trabajan en entornos vulnerables perciben un cambio positivo en la actitud estudiantil cuando aplican metodologías activas.

Finalmente, el estudio plantea la necesidad de seguir investigando cómo estas estrategias pueden ser adaptadas a contextos vulnerables con baja disponibilidad tecnológica, dado que la equidad en el acceso a experiencias pedagógicas de calidad es fundamental para garantizar el derecho a una educación significativa y transformadora (UNICEF, 2022; CEPAL, 2023).

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evidenciar el impacto positivo que generan las metodologías activas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de bachillerato fiscal en el cantón Milagro. A partir de los hallazgos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, se puede afirmar que la aplicación de estas estrategias pedagógicas contribuye de forma significativa a una formación integral, promoviendo una educación centrada en el estudiante, participativa y transformadora. Herrera (2022) enfatiza que la formación docente en habilidades emocionales es fundamental para implementar con éxito las metodologías activas.

A continuación, se presentan cinco conclusiones concretas derivadas del estudio:

1. Las metodologías activas fortalecen significativamente las habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables, superando ampliamente los resultados obtenidos mediante metodologías tradicionales.

2. El aprendizaje basado en proyectos y la gamificación favorecen la participación activa y el trabajo colaborativo, elementos esenciales para el desarrollo de competencias sociales en el entorno escolar.
3. Los estudiantes del grupo experimental demostraron mayor autonomía, motivación y seguridad emocional tras participar en sesiones bajo enfoques pedagógicos activos, según lo reflejan sus testimonios y registros reflexivos.
4. Los docentes requieren formación continua para aplicar eficazmente estas metodologías, ya que la resistencia al cambio y el desconocimiento de estrategias activas pueden limitar su implementación.
5. La integración de las habilidades socioemocionales al currículo mediante metodologías activas es una vía efectiva para mejorar la calidad y equidad educativa, especialmente en contextos fiscales con alta vulnerabilidad.

Estas conclusiones refuerzan la importancia de repensar la práctica educativa desde un enfoque más humano, inclusivo y participativo, en consonancia con los retos educativos del siglo XXI.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Karen Johanna Rodríguez Flores: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, redacción del borrador original, validación, visualización, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó herramientas de Inteligencia Artificial como apoyo en la redacción y estructuración del presente artículo. Estas herramientas fueron empleadas únicamente como recurso de asistencia, sin sustituir el trabajo intelectual, crítico y reflexivo del

autor. Luego de realizar rigurosas revisiones y comprobaciones mediante software antiplagio, se certifica que no existe ningún contenido plagiado, y que el manuscrito constituye una producción original, que no ha sido publicado ni generado íntegramente por plataformas electrónicas o de IA.

REFERENCIAS

Andrade, M., & Villacís, K. (2022). Impacto del aprendizaje cooperativo en la convivencia escolar en bachillerato. *Revista Ciencia y Educación*, *14*(1), 55–68.

Bravo, A., & Cabrera, J. (2023). Gamificación y motivación en estudiantes de secundaria: Un estudio ecuatoriano. *Revista Digital Educación y Tecnología*, *8*(2), 89–104.

Carrillo, P. (2022). Habilidades socioemocionales en el currículo del bachillerato ecuatoriano: Desafíos y perspectivas. *Revista Nacional de Educación*, *39*(3), 42–58.

CASEL. (2022). *Core SEL competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/core-competencies/

Castañeda, F., & Solano, J. (2021). Participación estudiantil y clima emocional en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, *81*(2), 45–61. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/14922

CEPAL. (2023). *La educación inclusiva en América Latina: Retos y propuestas*. https://www.cepal.org

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Díaz, C., & Morales, G. (2023). Percepciones docentes sobre metodologías activas en entornos vulnerables. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, *27*(2), 119–135.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2022). *Handbook of social and emotional learning*. Guilford Press.

Ferrer, C. (2023). *Flipped classroom* y desarrollo de habilidades socioemocionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, *93*(1), 87–103.

González, M. (2022). Metodologías activas y aprendizaje significativo: Estudio de caso en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(3), 301–318.

Guevara, E. (2021). Capacitación docente para la innovación metodológica en escuelas públicas. *Revista Latinoamericana de Formación Docente*, *29*(2), 75–89.

Herrera, B. (2022). La formación docente en habilidades emocionales como base para la innovación pedagógica. *Revista Formación y Práctica*, *20*(1), 33–47.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2023). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2021). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*(5.ª ed.). McGraw-Hill.

López, M., & Arancibia, M. (2021). Competencias socioemocionales y estrategias pedagógicas activas. *Educación y Sociedad*, *42*(2), 17–35. https://revistas.uned.es/index.php/educacionysociedad/article/view/25321

Maldonado, D. (2023). Aplicación del ABP en contextos vulnerables: Un análisis desde la práctica docente. *Revista Pedagogía Crítica*, *11*(2), 66–81.

Martínez, G. (2022). Diversidad en el aula y metodologías inclusivas en bachillerato. *Revista Educación y Diversidad*, *9*(1), 33–49.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Marco nacional de habilidades socioemocionales para el sistema educativo ecuatoriano*. https://educacion.gob.ec

Morales, E. (2021). Autorregulación emocional en entornos de aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicología Escolar*, *39*(1), 22–38.

Ortiz, L., & Mejía, S. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo integral en estudiantes de secundaria. *Revista Educación Contemporánea*, *13*(4), 105–121.

Restrepo, A. (2023). Competencias emocionales y ambientes de aprendizaje colaborativo. *Psicología Educativa*, *27*(3), 59–74.

Rivera, L., & Sandoval, H. (2023). Percepciones estudiantiles sobre aprendizaje activo y emocionalidad. *Revista Andina de Educación*, *6*(1), 91–107.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Tobón, S. (2022). *Formación por competencias y metodologías activas en la escuela*. Ecoe Ediciones.

UNESCO. (2022). *Transformar la educación: Informe mundial sobre el aprendizaje socioemocional*. https://unesdoc.unesco.org

UNICEF. (2022). *Habilidades para la vida y bienestar emocional en adolescentes*. https://www.unicef.org

Valencia, M. (2022). Autoestima y relaciones sociales en entornos escolares activos. *Revista Educación y Valores*, *18*(3), 201–219.

Vega, R., Gómez, A., & Palma, J. (2022). Resistencia docente frente al cambio metodológico: Un análisis en escuelas fiscales. *Revista de Innovación Educativa*, *15*(2), 51–66.

Yin, R. K. (2021). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zapata, L. (2021). Relaciones entre participación activa y autorregulación en estudiantes de instituciones fiscales. *Revista Psicopedagogía Aplicada*, *17*(4), 74–90.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/bdq5ne50

MANIFESTACIÓN DEL DERECHO PENAL DEL ENEMIGO EN LOS DELITOS DE TRÁFICO ILÍCITO DE DROGAS EN EL CONTEXTO SOCIAL PERUANO

MANIFESTATION OF ENEMY CRIMINAL LAW IN DRUG TRAFFICKING OFFENSES WITHIN THE PERUVIAN SOCIAL CONTEXT

Amador Antonio Vilca Gonzales

Mardux Huahuasoncco Caballero

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/bdq5ne50

Manifestación del derecho penal del enemigo en los delitos de tráfico ilícito de drogas en el contexto social peruano

Manifestation of enemy criminal law in drug trafficking offenses within the peruvian social context

Amador Antonio Vilca Gonzales
amadorvilca35@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7452-6230
Universidad Nacional del Altiplano
Perú

Mardux Huahuasoncco Caballero
marduxh@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-1537-8850
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco
Perú

RESUMEN

El presente estudio analiza la manifestación del Derecho Penal del Enemigo (DPE) en el sistema jurídico peruano, centrado en los delitos de tráfico ilícito de drogas previstos en los artículos 296° y 297° del Código Penal. A través de un enfoque cualitativo y diseño dogmático jurídico-social, se examinan figuras como la criminalización de la conspiración, la prisión preventiva automática, la restricción de beneficios penitenciarios y el uso extensivo de pruebas indiciarias. Estos elementos evidenciarían un posible desplazamiento desde el modelo penal garantista hacia uno orientado a la neutralización del “enemigo”. Se analiza además el impacto de tales medidas en la presunción de inocencia, el principio de proporcionalidad y el debido proceso, evaluando su compatibilidad con los estándares constitucionales y supranacionales. El estudio busca aportar lineamientos para una política criminal eficaz pero respetuosa de los derechos fundamentales en un Estado constitucional de derecho.

Palabras clave: derecho penal enemigo; narcotráfico; tráfico ilícito de drogas; código penal; leyes peruanas

DOI: https://doi.org/10.71112/bdq5ne50

ABSTRACT

This study analyzes the manifestation of the Enemy Criminal Law (ECL) in the Peruvian legal system, focusing on drug trafficking offenses under Articles 296 and 297 of the Penal Code. Using a qualitative approach and dogmatic legal and social design, it examines concepts such as the criminalization of conspiracy, automatic pretrial detention, the restriction of prison benefits, and the extensive use of circumstantial evidence. These elements suggest a possible shift from a guarantee-based criminal justice model to one oriented toward the neutralization of the "enemy." The study also analyzes the impact of such measures on the presumption of innocence, the principle of proportionality, and due process, assessing their compatibility with constitutional and supranational standards. The study seeks to provide guidelines for an effective criminal justice policy that respects fundamental rights in a constitutional state governed by the rule of law.

Keywords: enemy criminal law; drug trafficking; penal code; peruvian laws

Recibido: 31 de mayo 2025 | Aceptado: 6 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

El derecho penal ha sido definido por Von (1999) como el conjunto de normas jurídicas estatales que relacionan el crimen con la pena, entendiendo en su dimensión objetiva al derecho criminal y en su dimensión subjetiva al ius puniendi. En esa misma línea, Román (2009) explica que el derecho deriva del término directum, regula la conducta humana con base en ideales de justicia y busca resolver conflictos en sociedad, señalando que el propósito del derecho penal no es solo la sanción, sino además el resguardo bajo intimidación de sanción de los bienes jurídicos, sin que ello implique una imposición autoritaria de la moral. Asimismo, Von (1999) sostiene que el derecho penal debe intervenir únicamente ante acciones que impliquen

peligro objetivo a bienes jurídicos. No obstante, Guzmán (2009) advierte que el derecho penal del enemigo, al negar derechos fundamentales al infractor, representa un retroceso en el desarrollo del derecho penal garantista. En esa línea crítica, López (2015) sostiene que dicha doctrina no es nueva, ya que encuentra antecedentes en Rousseau, Hobbes, Fichte y Kant; aunque Jakobs no la inventó, pero sí intentó legitimarla científicamente para su aplicación en democracias, diferenciando entre posiciones extremas y moderadas respecto a quién puede considerarse enemigo. Aunque defiende la postura moderada, su propuesta ha generado controversia por priorizar la peligrosidad del autor sobre el hecho.

En efecto, desde 1985, Jakobs propone un modelo penal que anticipa la punibilidad y justifica sanciones basadas en la peligrosidad, no en la comisión de delitos consumados. Según Román (2009), su teoría se orienta hacia el autor, considerándolo como “no persona” y legitimando medidas represivas en defensa de la seguridad ciudadana. De manera complementaria, Jakobs (1996) plantea un derecho penal donde ciertas disposiciones sancionan conductas aún no lesivas, bajo la lógica de prevenir amenazas. Según Nuñez (2009), esta distinción entre el derecho penal del ciudadano y el del enemigo habilita al Estado a usar todos los medios disponibles contra quienes no respetan el orden jurídico. En esta línea, Jakobs y Meliá (2019) afirman que quien destruye el contrato social pierde sus derechos como persona y debe ser perseguido como enemigo. Así, legitiman una legislación bélica, donde el Estado no dialoga con el ciudadano, sino que lo intimida, suprimiendo garantías y aumentando penas. En consecuencia, se justifica un sistema penal orientado a la seguridad, no a la justicia. Como sostiene Zerpa (2019), el objetivo del derecho penal del ciudadano es reafirmar la norma, mientras que el del enemigo es eliminar amenazas. Sin embargo, Bedoya (2016) señala que esta doctrina contradice los valores esenciales de un Estado democrático, como la dignidad humana y la finalidad resocializadora de la pena.

A este respecto, Torres (2008) afirma que los enemigos del derecho penal son quienes actúan al margen del sistema, como narcotraficantes o terroristas, siendo sujetos a los que no se les reconoce la categoría de persona. Del mismo modo, Caro (2019) señala que el derecho penal del enemigo implica endurecimiento de penas y flexibilización de garantías para enfrentar delitos graves, lo que convierte al infractor en un sujeto especialmente peligroso que solo puede ser controlado mediante sanciones extremas. En sintonía, Román (2009) observa que los regímenes autoritarios fabrican enemigos para legitimar mecanismos represivos bajo una lógica del miedo. Por su parte, Zaffaroni (2006) sostiene que la introducción del concepto de enemigo en el derecho penal equivale a destruir el Estado de derecho, dado que implica la negación de garantías fundamentales. Jakobs y Meliá (2003) justifican estas medidas como exclusión de sujetos peligrosos que, por su reincidencia, pierden su condición de ciudadanos.

En el contexto latinoamericano, Zaffaroni (2006) critica la proliferación de penas desproporcionadas, reclusiones perpetuas y prisión preventiva contra los llamados enemigos, lo que revela una deriva autoritaria en nombre de la seguridad. Según él, estas medidas suelen ser aplicadas en nombre del orden, incluso sin probar la culpabilidad. Este fenómeno se observa especialmente en la lucha contra el tráfico ilícito de drogas (TID), donde, como señala Prado (2021), nuevas tendencias delictivas, agravadas por la COVID-19, han generado respuestas penales severas. San Martín (1992), citado por Prado, muestra que la política antidrogas peruana, presionada por compromisos internacionales, ha optado por la criminalización ampliada de actos preparatorios y la exclusión de beneficios penitenciarios. Ruda y Novak (2008) advierten que el TID se vincula con delitos como terrorismo, tráfico de armas y corrupción, siendo una amenaza especialmente grave. En consecuencia, la Convención de Viena de 1988, como explican Saavedra y Del Olmo (1991) introdujo formas sancionatorias novedosas, como el decomiso de bienes y la penalización de actos relacionados con la producción de drogas, lo cual fue replicado por la legislación peruana. Rosas (2019)

señala que el artículo 8 de la Constitución del Perú impone al Estado la obligación de ejecutar políticas contra el TID, traducidas en normas como los Decretos Legislativos N.° 22095 y N.° 824.

Además, Prado (2019) analiza el artículo 296 del Código Penal, que tipifica diversas conductas vinculadas al TID: promoción del consumo, posesión con fines de tráfico, suministro de insumos y conspiración. En efecto, estas modalidades incluyen delitos de peligro concreto y abstracto, actos preparatorios y participación criminal, todos castigados con severidad. Respecto a la posesión, Prado (2019) precisa que su punibilidad depende de la finalidad de tráfico, y se verifica mediante factores como cantidad, antecedentes y elementos incautados. La comercialización de insumos se sanciona como forma autónoma de participación delictiva. Del mismo modo, la conspiración, según Prado (2019), implica concertación para actos futuros de tráfico, siendo punible incluso sin ejecución del delito.

Asimismo, Salinas (2015) advierte que tanto el artículo 296 como el 296-A criminalizan actos como la siembra de marihuana o amapola, sancionados con penas privativas de libertad de hasta quince años. En cuanto a las circunstancias agravadas, el artículo 297 distingue entre agravantes de primer y segundo grado. Entre las primeras figuran el abuso de función pública, el uso de menores, y el actuar en zonas sensibles como escuelas o hospitales (Prado, 2019). En segundo grado, se sanciona con hasta treinta y cinco años a quienes lideran organizaciones criminales o financian terrorismo mediante el narcotráfico. Según Salinas (2015), estas figuras buscan desarticular estructuras jerárquicas delictivas, como jefes, dirigentes o cabecillas. Finalmente, Rosas (2019) sostiene que el bien jurídico protegido por esta legislación es la salud pública colectiva, entendida como el bienestar físico y psíquico de la población. No obstante, Peña (2013) cuestiona que la verdadera finalidad sea proteger la salud, y sugiere que las motivaciones responden más a razones político-criminales dirigidas a reprimir organizaciones transnacionales.

El debate en torno al Derecho Penal del Enemigo (DPE) ha generado un amplio espectro de posturas doctrinales que, en su mayoría, critican su legitimidad y compatibilidad con un Estado de derecho. Desde distintas latitudes, los estudios han abordado esta figura propuesta por Jakobs, destacando sus implicaciones sobre los derechos fundamentales y su relación con la seguridad jurídica. En el contexto venezolano, Zerpa (2019) argumenta que la aplicación del DPE resultaría inviable en su país, dado que contravendría los principios constitucionales fundamentales. En su análisis, sostiene que la distinción entre ciudadanos y enemigos distorsiona la esencia del derecho, pues todo individuo, independientemente de su conducta delictiva, sigue siendo una persona con derechos inherentes.

Por su parte, Leiva (2017) enfatiza que el DPE introduce un adelantamiento de la punibilidad, el aumento de penas y la restricción de garantías procesales, justificándolo bajo la presunción de peligrosidad de ciertos sujetos. Desde esta óptica, el autor expone cómo este paradigma erosiona los principios esenciales del derecho penal democrático al tratar a ciertos individuos como meros objetos de neutralización y no como sujetos de derechos. En un enfoque más amplio, Palacios (2010) examina la existencia del DPE en el derecho penal internacional y concluye que la negación de derechos mínimos a ciertos grupos sociales no solo vulnera la esencia de los derechos humanos, sino que también deteriora la cohesión de cualquier ordenamiento jurídico. El autor argumenta que la dicotomía entre ciudadanos y enemigos carece de validez normativa, pues desnaturaliza la función garantista del derecho penal. Desde una perspectiva crítica y filosófica, Ferrajoli (2007) refuerza la tesis de que el derecho penal no puede operar bajo la lógica de la enemistad. En su análisis, resalta que la razón jurídica del Estado de derecho no debe hacer distinciones entre enemigos y amigos, sino únicamente entre culpables e inocentes. De este modo, sugiere que cualquier intento de implementar el DPE conllevaría a la disolución del derecho penal como sistema de garantías.

En una línea similar, Demetrio (2006) rechaza categóricamente la legitimidad del DPE, destacando que su aplicación resulta incompatible con el principio de dignidad humana. Según su análisis, este enfoque penal despoja a ciertos individuos de sus derechos fundamentales, transformándolos en simples objetos de represión estatal. Por otro lado, Gracia (2005) enfatiza que el derecho penal democrático debe tratar a todos los individuos como personas responsables, sin establecer categorías que nieguen la dignidad del ser humano. Bonilla (2019) ofrece un análisis en el que destaca cómo el DPE permite identificar los excesos del Estado en el ejercicio del ius puniendi. Si bien reconoce que esta doctrina ha influido en diversas legislaciones, también advierte sobre el peligro de que su aplicación contamine el derecho penal del ciudadano, tanto a nivel nacional como internacional.

Por lo tanto, esta investigación sostiene que ciertos criterios normativos, como la habitualidad delictiva, la reincidencia y la punibilidad anticipada de la conspiración, pueden constituir manifestaciones implícitas del Derecho Penal del Enemigo (DPE) pese a no estar expresamente positivizado en el sistema jurídico peruano. Desde una perspectiva crítica, se argumenta que la lucha contra el narcotráfico ha favorecido la implementación de mecanismos punitivos que, si bien buscan fortalecer la eficacia del sistema penal, podrían comprometer principios esenciales como la presunción de inocencia y el derecho al debido proceso. En este contexto, la presente investigación pretende aportar al debate académico sobre la viabilidad, aceptación o rechazo del DPE en el Perú, analizando sus implicancias en el marco de una política criminal que debe equilibrar la seguridad pública con la protección de los derechos fundamentales.

Marco teórico

El Derecho Penal del Enemigo (DPE) constituye una distorsión radical de los principios fundamentales del derecho penal liberal; en este sentido, Vázquez (2023) afirma que el DPE en contextos como el mexicano opera como una estructura normativa paralela que disuelve la

diferencia entre prevención y represión. A la vez, Suárez (2024) argumenta que este modelo jurídico se fundamenta en la despersonalización del sujeto, desplazándolo hacia una posición de alteridad ontológica frente al Estado. Por otra parte, Langon (2016) indica que el DPE está inserto en las democracias modernas como una estrategia de contención jurídica en tiempos de riesgo social, reafirmando la prevalencia del orden sobre la justicia. Así también, Carranza (2025) expone que el DPE reconfigura el concepto de ciudadanía, pues distingue entre individuos protegidos por garantías y aquellos tratados como entidades peligrosas. En paralelo, Rosas (2019) coincide en que esta forma de derecho penal anticipa la punición, erosionando el principio de culpabilidad en favor de un control profiláctico. De esta manera, el DPE constituye un régimen penal de excepción que muta la dogmática tradicional en función del temor colectivo.

Alcócer (2018) analiza cómo la reincidencia en delitos de tráfico ilícito de drogas refleja una manifestación del Derecho Penal del Enemigo, al tratar al reincidente como una amenaza persistente que justifica un endurecimiento punitivo. Esta perspectiva implica una respuesta penal más severa y restrictiva, enfocada en la peligrosidad del individuo más que en la gravedad del hecho cometido.

En consecuencia, el sistema punitivo bajo el DPE pierde su carácter garantista, convirtiéndose en una herramienta de supresión del riesgo más que en una respuesta al delito consumado. Desde esta lógica, Suárez (2024) observa que el castigo deja de ser una consecuencia jurídica de la infracción para transformarse en una técnica de exclusión política. Igualmente, Carranza (2025) señala que la finalidad de la pena bajo este modelo no es la resocialización, sino la eliminación simbólica del enemigo del tejido social. En correlación, Vázquez (2022) sostiene que la penalidad en estos contextos se expande cuantitativa y cualitativamente, desbordando los límites del derecho penal mínimo. Del mismo modo, Prado (2020) analiza cómo esta lógica se traslada a delitos como la posesión de drogas, donde se

justifica un tratamiento riguroso sin considerar factores individuales. También Rosas (2019) destaca que la criminalización de la conspiración refleja esta anticipación de la intervención punitiva, desplazando el foco desde la acción consumada hacia la intención atribuida. Por lo tanto, la pena en el DPE opera como una forma de neutralización legalizada, sin apelar a un juicio moral ni a una valoración individualizada.

Asimismo, las garantías procesales se ven severamente afectadas bajo este enfoque, lo que pone en tela de juicio la compatibilidad del DPE con un Estado constitucional de derecho. En esta línea, Suárez (2024) remarca que el modelo procesal asociado al DPE autoriza la reducción de garantías como la presunción de inocencia o el derecho a un juicio justo. Concordantemente, Vázquez (2023) expone que se normaliza una suspensión fáctica del habeas corpus y de los derechos de defensa en los casos considerados de alta peligrosidad. A la par, Carranza (2025) documenta que estas prácticas han sido legitimadas en discursos que colocan la seguridad como bien jurídico absoluto. Además, Rosas (2019) indica que los delitos vinculados al crimen organizado activan procedimientos donde la prueba indiciaria adquiere un peso determinante, debilitando el estándar probatorio habitual. Simultáneamente, Langon (2016) considera que esta deriva procesal rompe con el principio acusatorio, reinstalando rasgos propios de un sistema inquisitivo. Por lo tanto, el DPE altera sustancialmente la estructura del proceso penal, autorizando su excepcionalidad como regla frente a determinados sujetos etiquetados como enemigos.

No obstante, esta transformación no se da de manera uniforme ni sin contestación. A pesar de la expansión del DPE en legislaciones nacionales, algunos autores, como Suárez (2024), insisten en que su adopción representa una ruptura doctrinal y axiológica con los fundamentos de la modernidad jurídica. En efecto, Carranza (2025) cuestiona que este tipo de derecho penal institucionalice una lógica de sospecha perpetua, incompatible con el principio de igualdad ante la ley. En un análisis complementario, Vázquez (2023) aclara que el enemigo

en este discurso no se define por el acto cometido, sino por su perfil de peligrosidad atribuida, lo que genera una criminalización selectiva. Además, Rosas (2019) muestra cómo el DPE tiende a expandirse hacia formas de criminalidad común, extendiendo sus efectos más allá del crimen organizado. Igualmente, Langon (2016) destaca que esta expansión tiende a volverse permanente, en tanto el estado de excepción que lo justifica se convierte en norma. Por ende, la naturalización del DPE transforma los criterios de imputación penal y reconfigura la noción misma de responsabilidad jurídica.

En otro plano, el DPE debe ser entendido como un fenómeno interdependiente con la cultura política y la percepción social del delito. Desde esta perspectiva, Suárez (2024) conecta la vigencia del DPE con una demanda social de seguridad que prioriza la contención sobre la rehabilitación. En este contexto, Vázquez (2022) explica que el derecho penal deviene en una herramienta simbólica que responde a exigencias mediáticas más que a estándares jurídicos. Del mismo modo, Carranza (2025) analiza cómo el populismo penal legitima la derogación de derechos procesales en favor de un castigo ejemplarizante. A la vez, Rosas (2019) establece que el discurso del enemigo penal se nutre de la inseguridad urbana para justificar reformas punitivas regresivas. En paralelo, Langon (2016) interpreta esta tendencia como la expresión jurídica de una sociedad del riesgo, donde el futuro se criminaliza como estrategia de gobierno. Por ello, el DPE no solo es una técnica legislativa, sino una manifestación del imaginario político contemporáneo que redefine la legitimidad del poder punitivo.

Los riesgos estructurales del DPE obligan a replantear sus fundamentos dentro de un marco teórico crítico. En tal sentido, Suárez (2024) propone que su adopción no representa una solución sostenible, sino una autonegación del orden jurídico liberal. Simultáneamente, Carranza (2025) alerta sobre el colapso del principio de legalidad cuando se institucionalizan categorías imprecisas como peligrosidad o enemistad. Asimismo, Vázquez (2023) destaca que el DPE compromete la validez universal de los derechos humanos, instaurando un modelo

penal segmentado. Por otra parte, Rosas (2019) observa que este sistema sacrifica garantías históricas bajo el pretexto de eficiencia penal. También Langon (2016) considera que, si bien el DPE responde a desafíos reales, su implementación conlleva efectos colaterales incompatibles con la noción de ciudadanía democrática. Por consiguiente, el DPE exige una revisión epistemológica profunda que ponga en tensión la eficacia penal con los principios fundamentales del constitucionalismo contemporáneo. De La Cruz (2017) sostiene que el tránsito del "ciudadano" al "enemigo" se produce mediante la reincidencia, la habitualidad, la profesionalidad delictiva y, finalmente, la integración en organizaciones delictivas estructuradas, lo que justifica una respuesta penal más severa y expedita. Hernán (2020) advierte que este enfoque penal de DPE al priorizar la seguridad sobre las garantías individuales, amenaza con desdibujar los límites del Estado de Derecho y erosionar los derechos fundamentales.

En síntesis, la revisión de la literatura evidencia un consenso mayoritario en torno a la ilegitimidad del DPE y sus riesgos para los principios del derecho penal garantista. Si bien algunos autores consideran que su análisis es útil para evidenciar los excesos del poder punitivo estatal, la mayoría advierte que su implementación representa una amenaza directa contra la dignidad humana, el debido proceso y la esencia misma del Estado de derecho. La aplicación del DPE, al permitir la distinción entre ciudadanos y enemigos, plantea dilemas éticos y jurídicos que han sido objeto de una crítica constante en la doctrina contemporánea.

El propósito de este estudio, por tanto, es esclarecer si existe una implementación objetiva o subjetiva del derecho penal del enemigo en el marco jurídico nacional, estableciendo sus implicancias en la configuración legislativa, jurisprudencial e institucional del tratamiento de los delitos de tráfico de drogas. A partir del análisis de las características teóricas propuestas por Günther Jakobs, se busca concluir si su aplicación encuentra justificación normativa en el Perú y formular propuestas que garanticen una respuesta penal legítima, proporcional y coherente con los valores constitucionales.

METODOLOGIA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño dogmático jurídico, orientado a analizar la manifestación del derecho penal del enemigo y su viabilidad en los delitos de tráfico ilícito de drogas en el Perú. Como sostiene Ramos (2018), el análisis jurídico cualitativo no busca solo descubrir conocimiento, sino construirlo mediante observación, descripción e interpretación, confirmando conjeturas basadas en hechos y experiencia. Para el acceso al campo se utilizaron tres métodos: i) el jurídico sistemático, para analizar la manifestación del derecho penal del enemigo en el marco del Estado de derecho; ii) el método dogmático, que permite examinar el ordenamiento jurídico y su adecuación a las necesidades sociales; y iii) el jurídico social, que integra perspectivas de las ciencias sociales y humanidades. La población y muestra comprendieron doctrina, jurisprudencia, normas y teorías sobre el derecho penal del enemigo y el tráfico ilícito de drogas. Se seleccionó material bibliográfico relevante, se analizó críticamente, se clasificó según los objetivos y se emplearon fichas de análisis de contenido y textuales para el registro de datos, analizándolos con técnicas de análisis documental y citas textuales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo al análisis desarrollado se presenta el siguiente análisis:

Manifestaciones del Derecho Penal del Enemigo en los delitos de tráfico ilícito de drogas en el Perú (artículos 296° y 297° del Código Penal)

Análisis del derecho penal del enemigo

El derecho penal del enemigo nació a mediados de los años 1980 bajo la dirección de Günter Jakobs, quien intentó resolver los problemas de la insuficiente celeridad de la legislación, la imposibilidad de frenar el comportamiento delictivo y la falta de disuasión

criminal. Jakobs orientaba la persecución hacia el autor y no al hecho, lo que es considerado por algunos autores como extremo y carente de garantías.

El derecho penal del enemigo contempla como enemigos a quienes violan o actúan fuera del derecho y del sistema social: terroristas, narcotraficantes, secuestradores, etc. Jakobs se apoya en los filósofos Hobbes y Kant para justificar la distinción entre ciudadanos y enemigos. Según Jakobs (1996), ciertas personas, por ser enemigas del Estado, no deben gozar de todas las protecciones penales. Establece la diferencia entre un derecho penal del ciudadano y uno del enemigo, el cual permite al Estado emplear todos los medios necesarios para sancionar. Jakobs y Meliá (2006) justifican esta posición con base en la teoría del contrato social: quien lo rompe, abandona la sociedad y pierde sus derechos. Zaffaroni (2006) refuta esta visión afirmando que solo en Estados totalitarios podría hablarse de derecho penal del enemigo, ya que implica la creación artificial de un enemigo para justificar estados de excepción permanentes.

La tesis de Jakobs sobre el derecho penal del enemigo

El concepto describe normas que sancionan sin haberse lesionado un bien jurídico concreto. Se castiga no por el hecho cometido, sino por la peligrosidad del sujeto. Esto implica negar total o parcialmente derechos procesales a quienes no son considerados ciudadanos.

Función del derecho penal del enemigo

Jakobs y Meliá (2006) sostienen que este derecho sirve para desterrar a sujetos altamente peligrosos. Se destacan cuatro características:

a) Adelantamiento de la punibilidad.
b) Desproporcionalidad entre pena y culpabilidad.
c) Transición de una legislación penal a una legislación de combate.
d) Reducción de garantías procesales.

En cuanto a la severidad de las penas en los delitos de tráfico ilícito de drogas (Arts. 296° y 297° CP)

El legislador peruano ha alineado su normativa con la política criminal internacional. El delito de conspiración para el tráfico ilícito de drogas (Art. 296, cuarto párrafo) criminaliza actos preparatorios, como acuerdos para facilitar este delito. Estas disposiciones revelan un adelantamiento de barreras de punibilidad.

Además, el Art. 297 establece agravantes que elevan las penas hasta 35 años cuando hay uso de menores, participación de funcionarios, o si se supera cierta cantidad de droga. Las normas procesales también reflejan un trato más riguroso: plazos ampliados de detención, exclusión de beneficios, y severas limitaciones procesales (Peña, 2013).

Ley de lucha contra el tráfico ilícito de drogas y marco normativo internacional

La Convención de Viena de 1988 estableció la represión integral del ciclo de las drogas, incluyendo el decomiso de bienes y control de precursores. En Perú, esta política se refleja en el D.L. N° 22095 (1978) y el D. Leg. N° 824 (1996), los cuales priorizan la represión, prevención y reducción del consumo y tráfico (Rosas, 2019).

Reincidencia y habitualidad

La reincidencia y la habitualidad están reguladas por los arts. 46-B y 46-C del CP, siendo consideradas agravantes cualificadas. La reincidencia castiga la reiteración delictiva dentro de 5 años tras una condena; la habitualidad, al menos tres delitos dolosos en igual período (Peña, 2017). Estas figuras aumentan las penas no por el hecho cometido, sino por la presunta peligrosidad del autor, lo cual se alinea con el derecho penal del enemigo. Su aplicación cuestiona el principio de proporcionalidad y el *ne bis in ídem*.

Prisión preventiva como manifestación del DPE

La prisión preventiva, aunque excepcional, se ha convertido en una práctica común. Su abuso responde a una lógica de pena anticipada y se traduce en vulneración de garantías

como la presunción de inocencia, el debido proceso y el derecho a la libertad. En muchos casos, la prisión preventiva no se basa en hechos probados, sino en la peligrosidad subjetiva del imputado. Esto refleja una visión propia del derecho penal del enemigo, que no distingue entre imputado y culpable.

Críticas al derecho penal del enemigo

Autores como Zaffaroni, Roxin y Matsuura sostienen que el derecho penal del enemigo viola principios fundamentales como la dignidad humana, la igualdad, y el debido proceso. En la década del 90, en Perú, se instauraron medidas como jueces sin rostro, cadena perpetua y prohibición de amparo, que son ejemplos claros de políticas inspiradas en este modelo. Zerpa (2019) concluye que el DPE es inviable en un Estado de derecho, ya que deformaría el concepto de persona y ciudadano. Por su parte, Demetrio (2006) sostiene que el DPE vulnera derechos fundamentales y su legalidad debe negarse por su incompatibilidad con los principios constitucionales.

Tratamiento legislativo y jurisprudencial del Derecho Penal del Enemigo en los delitos de tráfico ilícito de drogas en el Perú

Identificación de instituciones jurídicas del Estado de Derecho por Jakobs que confirman sus tesis

Desde el derecho sustantivo, se aprecia una legislación de lucha contra el narcotráfico que busca combatir a individuos considerados peligrosos de manera reiterada. La punibilidad se anticipa, no por la afectación concreta de un bien jurídico, sino por la previsión de un daño futuro. En el ámbito procesal, instituciones como la prisión preventiva, la intervención de comunicaciones, la incomunicación, los agentes encubiertos y la extracción de sangre reflejan una orientación hacia el control del enemigo y no la protección del ciudadano. El jurista alemán Günther Jakobs ejemplifica esta lógica con la respuesta penal estadounidense frente al

atentado del 11 de septiembre, en la que se legitimaron acciones extremas en nombre de la seguridad.

Estado Constitucional y derecho penal del enemigo

El Estado Constitucional, Social y Democrático de Derecho, según el artículo 1 de la Constitución del Perú, se funda en el respeto de la dignidad humana. La ley penal debe estar subordinada a la Constitución (Art. 51), lo que implica que el ius puniendi del Estado debe estar limitado por derechos y garantías. Ferrajoli (2014) sostiene que el constitucionalismo garantista completa tanto al positivismo como al Estado de Derecho, positivizando el deber ser del derecho y sometiendo también al legislador a la Constitución. Zaffaroni (2005) añade que el derecho penal debe estar siempre sujeto al derecho constitucional. La pena, como instrumento de violencia legítima, debe estar justificada y limitada, y nunca orientada a la eliminación del enemigo.

El control de legitimidad del derecho penal del enemigo

Rodríguez (2009) en su artículo *¿Ficción o realidad?*, afirma que el derecho penal del enemigo ya ha tenido aplicaciones prácticas disfrazadas, especialmente en el ámbito antiterrorista durante el régimen de Fujimori en Perú, siendo cuestionado por instancias internacionales. Señala que, si bien no está formalmente reconocido, existen expresiones claras de esta doctrina en nuestra legislación, especialmente en áreas como el narcotráfico, mediante reformas penales que sacrifican garantías.

Viabilidad del Derecho Penal del Enemigo frente a los delitos de tráfico ilícito de drogas

Derecho penal del enemigo en la legislación peruana

El reconocimiento de disposiciones con rasgos del derecho penal del enemigo en la legislación peruana no le otorga legitimidad per se, ya que estas deben ser compatibles con los principios constitucionales. García (2006) sostiene que mientras el DPE no se justifique constitucionalmente, no podrá aplicarse legítimamente.

Políticas criminales del derecho penal del enemigo

La doctrina penal ha identificado en ciertas normas una tendencia expansiva del derecho penal, que vulnera garantías básicas, como el principio de legalidad, proporcionalidad y presunción de inocencia. Aunque su aplicación ha sido rechazada por la mayoría de penalistas, existen elementos en el derecho penal moderno (especialmente en delitos como narcotráfico y terrorismo) que evidencian una orientación hacia este modelo punitivo. Desde la perspectiva doctrinal, aunque el Estado no puede actuar como enemigo de sus ciudadanos, se han detectado políticas penales que lo aproximan a ese modelo, especialmente cuando priorizan la seguridad sobre la dignidad.

Medidas adoptadas por un Estado que se encamina al derecho penal del enemigo

Jakobs y Meliá (2003) mencionan tres pilares:

1. Anticipación de la punibilidad, sancionando conductas que aún no lesionan bienes jurídicos.
2. Desproporción en las penas, en relación con la gravedad de los hechos.
3. Reducción de garantías procesales, especialmente las que protegen la libertad.

Este modelo no necesariamente se declara formalmente, sino que puede estar integrado silenciosamente dentro del derecho penal común.

Incompatibilidad del derecho penal del enemigo

Según Muñoz (2008), el DPE, al reducir garantías procesales, ampliar penas y adelantar la punibilidad, contradice principios fundamentales del Estado Constitucional. Aunque algunos países han adoptado elementos del DPE en leyes antiterroristas o antidrogas, esto plantea serios dilemas de legitimidad. Del Carmen (2008) advierte que los derechos fundamentales, una vez positivizados, irradian todo el ordenamiento, por lo que no deben ser sacrificados bajo ninguna justificación punitiva. El Tribunal Constitucional peruano ha permitido ciertas reformas

(como la reincidencia y la habitualidad) que podrían enmarcarse en una lógica de DPE, aunque sin reconocerlo expresamente.

Críticas al derecho penal del enemigo

Diversos autores, como Matsuura (1995) y Roxin (2004), señalan que el DPE vulnera la dignidad humana al tratar al individuo como medio y no como fin, lo que contradice los Derechos Humanos. Desde una visión política, el DPE es inconstitucional y contradice el derecho penal ordinario, al excluir a determinados sujetos de su condición de personas. Ejemplos en Perú durante los años 90 (jueces sin rostro, cadena perpetua automática, etc.) son considerados expresiones extremas del DPE. En conclusión, el derecho penal del enemigo es incompatible con un Estado de Derecho, al excluir la dignidad humana, implantar desigualdades entre personas y justificar penas desproporcionadas y procedimientos sin garantías. Zerpa (2019) y Demetrio (2006) reafirman esta postura señalando que el DPE es ilegítimo e inviable, ya que vulnera principios constitucionales y derechos fundamentales.

Análisis jurídico-constitucional del enfoque del Derecho Penal del Enemigo en el contexto peruano

A partir del análisis desarrollado, puede observarse que la manifestación del Derecho Penal del Enemigo (DPE) en los delitos de tráfico ilícito de drogas en el Perú evidencia una profunda transformación del paradigma penal garantista. En efecto, como advierte Leiva (2017), este modelo implica un adelantamiento de la punibilidad, el aumento de penas y una restricción deliberada de las garantías procesales, bajo el argumento de neutralizar al sujeto considerado peligroso. En un sentido similar, Rosas (2019) observa que la criminalización de figuras como la conspiración revela la lógica anticipatoria del DPE, desplazando el castigo desde la acción hacia la intención. Esto conlleva, como plantea Prado (2020), a una individualización negada, donde el contexto y los elementos subjetivos del hecho delictivo son ignorados por la rigidez del modelo. A su vez, Suárez (2024) sostiene que el castigo deja de ser

una reacción jurídica ante una infracción, para convertirse en una técnica de exclusión política, configurando una política criminal basada en la despersonalización del enemigo. En consecuencia, el tratamiento normativo en los artículos 296° y 297° del Código Penal responde más a criterios de peligrosidad que a una imputación basada en culpabilidad comprobada.

El marco constitucional peruano promueve un modelo acusatorio, garantista y respetuoso de los derechos fundamentales; sin embargo, la normativa relativa al tráfico de drogas adopta rasgos característicos del DPE. De acuerdo con Carranza (2025), esta forma de derecho penal reconfigura la ciudadanía al distinguir entre sujetos protegidos y entidades peligrosas, lo cual vulnera el principio de igualdad. Langon (2016) complementa esta visión al señalar que el DPE inserta prácticas de excepción dentro de democracias formales, rompiendo con el principio acusatorio en favor de una lógica de contención. Vázquez (2023) aporta que en estos contextos se produce una suspensión fáctica de derechos como el habeas corpus y las garantías procesales básicas, lo que resulta contradictorio con un Estado de derecho. Asimismo, Bonilla (2019) alerta que la adopción de esta doctrina compromete los límites del derecho penal del ciudadano, ya que introduce una racionalidad punitiva que puede extenderse a otros tipos penales. Por lo tanto, aunque el DPE no se encuentre positivizado, su incorporación implícita mediante leyes y reformas orientadas al control del narcotráfico representa una amenaza estructural al modelo constitucional de garantías.

La imposición de medidas como la prisión preventiva obligatoria, la incomunicación del reo y la negación de beneficios penitenciarios, configuran un régimen jurídico de excepcionalidad que opera selectivamente sobre determinados grupos. Según Gracia (2005), esta selectividad contradice la lógica del derecho penal democrático, el cual exige un trato igualitario y racional basado en la responsabilidad penal individual. Desde esta perspectiva, Ferrajoli (2007) enfatiza que el derecho penal no puede regirse por la dicotomía amigo/enemigo, ya que esto disuelve su carácter de sistema de garantías y lo transforma en

una herramienta de represión. Igualmente, Demetrio (2006) rechaza la legitimidad del DPE por su incompatibilidad con la dignidad humana, al reducir a los sujetos imputados a simples objetos de control estatal. A su vez, Palacios (2010) argumenta que la exclusión de ciertos grupos del acceso a derechos fundamentales deteriora el tejido normativo del Estado, al permitir su instrumentalización en función de intereses políticos o ideológicos. Estas prácticas reflejan, como señala Vázquez (2022), una expansión cuantitativa y cualitativa de la penalidad, que prioriza la neutralización sobre la resocialización.

En el tratamiento legislativo y jurisprudencial del Derecho Penal del Enemigo (DPE) en el Perú, aunque no exista un reconocimiento normativo explícito, su aplicación se da de facto. Langon (2016) señala que el estado de excepción se institucionaliza y transforma el orden jurídico. Rosas (2019) advierte sobre el uso excesivo de pruebas indiciarias en delitos de alta peligrosidad, lo que debilita el debido proceso. Carranza (2025) indica que se institucionaliza una sospecha permanente, contraria a la legalidad y la presunción de inocencia. Suárez (2024) vincula esta racionalidad con una demanda social de seguridad que legitima prácticas regresivas. Vázquez (2023) destaca que el enemigo es definido por su peligrosidad, no por el acto cometido, evidenciando una racionalidad selectiva que tensiona seguridad y derechos.

En el contexto peruano, el populismo penal y la presión mediática, según Carranza (2025) y Suárez (2024), refuerzan un castigo ejemplarizante. Langon (2016) asocia esta lógica a una gestión del riesgo que criminaliza el futuro, mientras que Vázquez (2022) ve en ello una función simbólica del derecho. Rosas (2019) advierte sobre un “contagio punitivo” hacia la criminalidad común.

Desde una mirada crítica, Suárez (2024) considera al DPE una negación del modelo penal liberal. Carranza (2025) critica el uso de categorías vagas como la peligrosidad, y Vázquez (2023) alerta sobre la fragmentación del derecho penal y la erosión de derechos humanos. Rosas (2019) y Langon (2016) coinciden en que este enfoque debilita la democracia.

Se requiere, por tanto, una política penal centrada en legalidad, proporcionalidad y dignidad humana.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido evidenciar que, en el contexto peruano, específicamente en los delitos de tráfico ilícito de drogas regulados en los artículos 296° y 297° del Código Penal, se manifiestan elementos compatibles con el denominado derecho penal del enemigo, a pesar de que este no está formalmente reconocido ni en el marco legal ni en la jurisprudencia nacional. Entre estas manifestaciones destacan el adelantamiento de la punibilidad (por ejemplo, la criminalización de la conspiración), la desproporcionalidad en las escalas penales, la restricción o supresión de garantías procesales, así como la aceptación de criterios como la habitualidad y la reincidencia como agravantes. Todo ello configura una tendencia punitiva que, aunque no declarada, se alinea con los postulados del derecho penal del enemigo. No obstante, debe enfatizarse que el ordenamiento jurídico peruano se rige por los principios de un Estado constitucional democrático de derecho, el cual reconoce como eje fundamental la dignidad humana y la protección de derechos fundamentales, incluso en el contexto de la lucha contra el crimen organizado y el narcotráfico. En ese sentido, la adopción expresa o directa del derecho penal del enemigo sería jurídicamente incompatible con estos principios. Aun así, el análisis evidencia que, bajo la apariencia de políticas legislativas ordinarias —mediante leyes, decretos legislativos y reformas— se ha venido introduciendo una aproximación “disfrazada” o implícita de este modelo, en clara tensión con los valores constitucionales.

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra el enfoque predominantemente doctrinario y normativo. Aunque se ha realizado un análisis riguroso del marco legal vigente, no se ha profundizado en la casuística judicial ni en la percepción de los

operadores del sistema de justicia (jueces, fiscales, defensores) respecto de la aplicación de estas normas. Asimismo, la investigación no ha incluido una comparación directa con otros ordenamientos jurídicos latinoamericanos que podrían arrojar luces sobre la naturaleza regional o aislada del fenómeno.

En cuanto a futuras líneas de investigación, se propone, en primer lugar, realizar estudios prácticos en donde se analicen sentencias relacionadas con los delitos de tráfico ilícito de drogas de los artículos 296° y 297° del Código Penal peruano, con el fin de verificar si en la práctica se evidencia la aplicación del derecho penal del enemigo o si al menos existen rasgos identificados en este estudio. Asimismo, sería valioso examinar la evolución legislativa de estas normas en los últimos 30 años, considerando el contexto internacional de la lucha contra las drogas. Finalmente, se sugiere investigar el impacto que estas políticas penales tienen en poblaciones vulnerables en estos delitos graves, y el grado de eficacia real en la reducción del tráfico ilícito, lo cual permitiría un balance entre seguridad y garantías constitucionales. En conclusión, aunque el derecho penal del enemigo no es reconocido explícitamente en el sistema jurídico peruano, su presencia implícita en la legislación antidrogas debe invitar a un debate profundo sobre los límites del poder punitivo del Estado y la necesidad de preservar los principios del Estado de derecho.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y

reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Alcócer, E. (2018). *La reincidencia como agravante de la pena*. Jurista Editores. https://www.juristaeditores.com/producto/la-reincidencia-como-agravante-de-la-pena/

Bedoya, P. V. (2016). *La vulneración de la persona y el principio de culpabilidad en la teoría del derecho penal del enemigo de Günther Jakobs*. Fondo Editorial UCSP. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674668

Bonilla, J. M. (2019). *Eficacia y constitucionalidad del derecho penal del enemigo*. *Revista Jurídica Iter Veritas*. https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/48114-eficacia-y-constitucionalidad-del-derecho-penal-del-enemigo

Caro, D. C. (2019). ¿Derecho penal del enemigo? *El Comercio*. https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/derecho-penal-enemigo-dino-carlos-caro-coria-noticia-636333-noticia/

Carranza, L. (2025). Involución o evolución del Derecho Penal moderno ante la teoría de Jakobs. *Revista Académica CUNZAC, 8*(1), 101–119. https://doi.org/10.46780/cunzac.v8i1.165

De La Cruz, R. (2017). Derecho penal del enemigo. ¿Una solución aceptable? En *Interrogantes, Alternativas y Desafíos en Clave de Derecho Penal y Criminología* (pp. 58–70). VLEX. https://cuba.vlex.com/vid/derecho-penal-enemigo-solucion-690582549

Del Carmen, M. (2008). *Teoría del Derecho y Derechos Fundamentales*. Editorial Palestra. https://palestraeditores.com/producto/teoria-del-derecho-y-derechos-fundamentales/

Demetrio, E. (2006). El derecho penal del enemigo. *Revista de Derecho*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3823073.pdf

Ferrajoli, L. (2007). El derecho penal del enemigo y la disolución del derecho penal. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.* https://www.redalyc.org/pdf/2932/293222926001.pdf

Ferrajoli, L. (2014). *Constitucionalismo principialista y garantista*. Palestra Editores. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r30355.pdf

García, P. (2006). ¿Debe existir un derecho penal del enemigo en la legislación peruana? Edisofer. https://derechoecuador-com.webpkgcache.com/doc/-/s/derechoecuador.com/Files/images/Documentos/debe%20existir%20un%20derecho%20penal.doc

Gracia, L. (2005). Consideraciones críticas sobre el actualmente denominado derecho penal del enemigo. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología de La Universidad de Zaragoza*. http://criminet.ugr.es/recpc/07/recpc07-02.pdf

Guzmán, A. (2009). *De puño y letra*. https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/abimael-guzman.pdf

Hernán, F. (2020). Reflexiones sobre el Derecho Penal del Enemigo. *Revista Jurídica – Buenos Aires*. https://amfjn.org.ar/descargas-pdf/revista_juridica/NUMERO07/reflexiones_sobre_el_derecho_Penal.pdf

Jakobs, G. (1996). *Sociedad, norma y persona en una teoría de un Derecho penal funcional*. Civitas S.A. https://www.derechopenalenlared.com/libros/jakobs-Gunther-Sociedad-Norma-y-Persona-en-una-Teoria-de-un-Derecho-Penal-Funcional.pdf

Jakobs, G., & Meliá, M. C. (2003). *Derecho Penal del Enemigo*. Civitas. https://www.derechopenalenlared.com/libros/jakobs--melia-derecho-penal-del-enemigo.pdf

Jakobs, G., & Meliá, M. C. (2006). *Derecho Penal del Enemigo*. Civitas. https://www.derechopenalenlared.com/libros/jakobs--melia-derecho-penal-del-enemigo.pdf

Jakobs, G., & Meliá, M. C. (2019). *Derecho Penal y Procesal Penal: Estudios*. Universidad Autónoma de Madrid. https://gacetastore.com/inicio/205-derecho-penal-y-procesal-penal-estudios.html

Langon, M. (2016). El derecho penal del enemigo entre nosotros (Presentación del libro de Germán Aller). En G. Aller, *Criminología y Derecho Penal* (T. III). Del Foro. https://publicaciones.fder.edu.uy/index.php/idp/article/download/81/68/

Leiva, A. (2017). Derecho penal del enemigo y delitos terroristas: Por una reconsideración de sus propuestas en un estado de derecho. *Revista de Actualidad de Chile*. https://derecho.udd.cl/actualidad-juridica/files/2021/01/AJ36_35.pdf

López, M. B. (2015). La configuración jurídica del derecho al olvido en el derecho español a tenor de la doctrina del TJUE. *UNED, Revista de Derecho Político, (93)*, 143–175. http://revistas.uned.es/index.php/derechopolitico/article/viewFile/15140/13298

Matsuura, H. (1995). *Constitución Política del Perú*. Grijley. https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf

Muñoz, F. (2008). *De nuevo "Derecho penal del enemigo"*. Hammurabi. https://core.ac.uk/download/pdf/78527102.pdf

Nuñez, J. I. (2009). Un análisis abstracto del Derecho Penal del Enemigo a partir del Constitucionalismo Garantista. *Política Criminal*. https://www.scielo.cl/pdf/politcrim/v4n8/art03.pdf

Palacios, Y. (2010). Existencia del derecho penal del enemigo en el derecho penal internacional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos de Colombia*. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27290.pdf

Peña, A. R. (2013). *Estudios críticos del derecho penal y política criminal*. Ideas Solución Editorial S.A.C. https://www.sancristoballibros.com/libro/estudios-criticos-de-derecho-penal-y-politica-criminal_27190

Peña, A. R. (2017). *Derecho Penal Parte General*. Rodhas. https://legales.pe/producto/3564/derecho_penal_parte_general_2_tomos_

Prado, V. (2020). El tratamiento penal de la posesión de drogas para el propio consumo en la legislación peruana: El caso del artículo 299° del Código Penal. https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20080526_68.pdf

Prado, V. (2021). *Los delitos de Crimen Organizado y Política Criminal*. Jurista Editores. https://www.juristaeditores.com/producto/los-delitos-del-crimen-organizado/

Prado, V. R. (2019). *Derecho Penal, Política Criminal y Tráfico Ilícito de Drogas*. El Búho E.I.R.L. https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20080526_69.pdf

Ramos, C. (2018). *Cómo hacer una tesis de Derecho y no envejecer en el camino*. Lex & Iuris. https://virtual.legis.pe/wp-content/uploads/2019/01/Como-hacer-una-tesis.pdf

Rodríguez, M. S. (2009). Derecho penal del enemigo ¿ficción o realidad? *Revista de Ciencia Penal y Criminología*. https://1library.co/article/existe-en-colombia-derecho-penal-del-enemigo.zle62grq

Román, M. (2009). Aspectos conceptuales del término enemigo. *Gaceta Constitucional*. GJ Editores. https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/3f30cb5f43b42de885e974119e467f5408d37832.pdf

Rosas, J. (2019). Conspiración para delinquir en los delitos de tráfico ilícito de drogas: Análisis dogmático del cuarto párrafo del artículo 296° del Código Penal. *Derecho & Sociedad, (52)*, 29–44. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/21210/20915

Rosas, J. A. (2019). *Los delitos de Tráfico Ilícito de Drogas: aspectos sustantivos y política criminal*. Pacífico Editores SAC. https://tienda.institutopacifico.pe/detalle/los-delitos-de-trafico-ilicito-de-drogas-aspectos-sustantivos-y-politica-criminal

Roxin, C. (2004). *Problemas actuales de la Dogmática Penal*. Astrea Editores. http://biblioteca.unfv.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=45716

Ruda, J., & Novak, F. (2008). *El Tráfico Ilícito de Drogas en el Perú: Una Aproximación Internacional*. ISBN. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/39934

Saavedra, E., & Del Olmo, R. (1991). *La convención de Viena y el narcotráfico*. Editorial Temis. https://biblioteca.organojudicial.gob.pa/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=587

Salinas, R. (2015). *Derecho penal parte especial*. Jurídica Grijley EIRL. https://proyectozero24.com/wp-content/uploads/2021/09/Salinas-Siccha-2018-Derecho-Penal.-Parte-Especial.pdf

Suárez, N. (2024). Derecho penal del enemigo. *Vox Juris, 42*(1), 129–148. https://doi.org/10.24265/voxjuris.2024.v42n1.11

Torres, J. (2008). Derecho Penal del Enemigo ¿Novedosa y legítima tendencia? (Vol. 191). https://justiciayderecho.org.pe/revista2/articulos/ENSAYO%20DERECHO%20PENAL%20DEL%20ENEMIGO%20(I)%20Jorge%20Torres%20Manrique.pdf

Vázquez, E. (2022). Derecho penal del enemigo para combatir el delito de lavado de dinero en México. *Miradas, 17*(2), 83–99. https://doi.org/10.22517/25393812.25247

Vázquez, E. (2023). Tratamiento de delincuencia organizada a servidores públicos en México desde la perspectiva del derecho penal del enemigo. *Revista Oficial del Poder Judicial, 15*(19), 27–70. https://doi.org/10.35292/ropj.v15i19.694

Von, F. (1999). *Tratado de derecho penal* (Q. Saldaña, Trad.; L. Jiménez de Asúa, Ed., 4.ª ed.). Reus. (Obra original publicada en alemán, 18.ª ed.)

https://books.google.com.pe/books/about/Tratado_de_derecho_penal.html?id=lnvHAQAACAAJ&redir_esc=y

Zaffaroni, E. R. (2005). El marco constitucional iushumanista del saber penal. En *En torno a la cuestión penal*. BDEF. https://www.derechopenalenlared.com/libros/En-Torno-de-La-Cuestion-Penal-ZaffaroniEugenio-Raul.pdf

Zaffaroni, E. R. (2006). *El Enemigo en el Derecho Penal*. Facultad de Derecho Penal y Criminología. http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/JKM/article/view/2203

Zerpa, D. (2019). La lucha contra el narcotráfico en Venezuela y el derecho penal del enemigo. *Revista de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, 13*, 1–26. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33120.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

RESILIENCIA DE LOS SISTEMAS AGROECOLÓGICOS FRENTE AL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA COMUNIDAD DE SAN FRANCISCO DE CRUZ LOMA, PARROQUIA DE LLOA, PROVINCIA DE PICHINCHA

RESILIENCE OF AGROECOLOGICAL SYSTEMS AGAINST CLIMATE CHANGE IN THE COMMUNITY OF SAN FRANCISCO DE CRUZ LOMA, PARISH OF LLOA, PROVINCE OF PICHINCHA

Milton Rodolfo Mendoza Bravo

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

Resiliencia de los sistemas agroecológicos frente al cambio climático en la Comunidad de San Francisco de Cruz Loma, parroquia de Lloa, provincia de Pichincha

Resilience of agroecological systems against climate change in the Community of San Francisco de Cruz Loma, parish of Lloa, province of Pichincha

Milton Rodolfo Mendoza Bravo

milton_viventour@hotmail.com

https://orcid.org/0009-0002-0234-2015

Universidad Andina Simón Bolívar

Ecuador

RESUMEN

Los objetivos de esta investigación son caracterizar los sistemas agrícolas productivos de la comunidad San Francisco de Cruz Loma, evaluar los indicadores de resiliencia en los sistemas agroecológicos de la zona mediante los enfoques metodológicos desarrollados por Alejandro Henao, Miguel Altieri y Clara Nicholls.

Se analizaron tres dimensiones fundamentales: la percepción de los agricultores sobre el cambio climático, la evaluación de su vulnerabilidad y la capacidad de respuesta y recuperación. El análisis de los indicadores de resiliencia agroecológica revela un nivel general de alta resiliencia y baja vulnerabilidad, con un promedio de 4,47 sobre 5. Los mejores indicadores corresponden a la cobertura vegetal (5,00) y el uso de abonos y fertilizantes (4,87), lo que evidencia la consolidación de estas prácticas, requiriendo únicamente mantenimiento y seguimiento. Sin embargo, otros indicadores presentan niveles de vulnerabilidad media, como

las especies integradas (3,83), mientras que el método de riego (2,87) destaca negativamente por su alta vulnerabilidad.

Palabras clave: cambio climático; resiliencia; sistemas agroecológicos; soberanía alimentaria; seguridad alimentaria

ABSTRACT

The objectives of this research are to characterize the productive agricultural systems of the San Francisco de Cruz Loma community, evaluate the resilience indicators in the agroecological systems of the area using the methodological approaches developed by Alejandro Henao, Miguel Altieri and Clara Nicholls.

Three fundamental dimensions were analyzed: farmers' perception of climate change, their vulnerability assessment, and their response and recovery capacity. The analysis of agroecological resilience indicators reveals a general level of high resilience and low vulnerability, with an average of 4.47 out of 5. The best indicators correspond to vegetation cover (5.00) and the use of fertilizers (4.87), which shows the consolidation of these practices, requiring only maintenance and monitoring. However, other indicators present medium vulnerability levels, such as integrated species (3.83), while the irrigation method (2.87) stands out negatively for its high vulnerability.

Keywords: climate change; resilience; agroecological systems; food sovereignty; food security

Recibido: 22 de mayo 2025 | Aceptado: 9 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se refiere a la resiliencia de los sistemas agroecológicos frente al cambio climático en la parroquia de Lloa, provincia de Pichincha. Es fundamental profundizar en los temas relacionados con el cambio climático que de acuerdo con la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático (CMNUCC), es un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera global y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables (Naciones Unidas 1992).

El cambio climático representa una amenaza significativa para los agricultores, especialmente en países en desarrollo, donde la capacidad de adaptación es limitada. Estudios recientes han profundizado en estos impactos: Disminución de la productividad agrícola: Investigaciones indican que “el cambio climático ha reducido la productividad agrícola global en aproximadamente un 21 % desde 1961, con una disminución más pronunciada en regiones cálidas como América Latina y el Caribe, donde la reducción alcanza entre el 30 % y el 33 %” (Ortiz-Bobea et al., 2021). Pérdida de biodiversidad: La agricultura intensiva y el cambio climático han contribuido a la pérdida de biodiversidad, afectando la resiliencia de los ecosistemas agrícolas y la seguridad alimentaria (Reyes-Palomino et al., 2022). Aumento de la inseguridad alimentaria: El cambio climático incrementa la inseguridad alimentaria, especialmente en comunidades indígenas y rurales, al afectar la disponibilidad y calidad de los cultivos (Malard-Adam et al., 2023).

El cambio climático intensifica la vulnerabilidad de los agricultores en países en desarrollo, especialmente aquellos con bajos ingresos y alta dependencia de la agricultura para su subsistencia. Estudios recientes destacan que los sistemas agroalimentarios enfrentan amenazas crecientes debido a las pérdidas y daños provocados por fenómenos climáticos

extremos, como sequías, inundaciones y tormentas, que afectan negativamente la producción agrícola (Altieri & Nicholls, 2013).

La agricultura en América Latina enfrenta múltiples presiones provenientes de factores internos, como la falta de apoyo gubernamental, y externos, como los efectos del cambio climático y la competencia global. Estas tensiones están limitando gravemente la capacidad de la región para alcanzar la autosuficiencia alimentaria. Este desafío resalta la relevancia estratégica del sector agrícola en el desarrollo regional. Además, los objetivos globales de reducir la pobreza y garantizar la seguridad alimentaria parecen cada vez más difíciles de alcanzar, afectando a millones de personas en situación de vulnerabilidad en todo el mundo (Altieri & Toledo, 2010). A esto se suma que la dependencia de insumos importados, la degradación de los suelos y los conflictos sobre el uso de la tierra exacerban esta problemática.

Dado que las alteraciones climáticas se reconocen como factores cruciales que impactan directamente en el sector agrícola y, como se mencionó anteriormente, afectan de manera significativa la seguridad alimentaria, esta investigación formuló la siguiente pregunta clave: ¿En qué medida los sistemas agroecológicos son resilientes frente al cambio climático en la Comunidad de San Francisco de Cruz Loma, parroquia de Lloa, provincia de Pichincha, Ecuador?

Para responder esta pregunta se plantearon tres objetivos:

1. Caracterizar los sistemas agroecológicos productivos de la comunidad San Francisco de Cruz Loma.
2. Evaluar los indicadores de resiliencia en los sistemas agroecológicos de la comunidad San Francisco de Cruz Loma, empleando los enfoques metodológicos desarrollados por Alejandro Henao, Miguel Altieri y Clara Nicholls.
3. Identificar los sistemas agroecológicos y su contribución en la seguridad y soberanía alimentaria de los pobladores de la comunidad.

DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

1. Caracterización de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma

1.1. Historia del territorio

La historia del territorio de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma, ubicada en la parroquia de Lloa, al suroeste del Distrito Metropolitano de Quito, está profundamente ligada a procesos históricos de ocupación indígena, colonización agraria y luchas campesinas por la tierra. Su conformación territorial se remonta a épocas prehispánicas, cuando los pueblos originarios andinos, pertenecientes a la cultura Quitu-Cara e integrados luego al Tawantinsuyo, habitaban y aprovechaban estos ecosistemas de montaña mediante sistemas agrícolas adaptados al medio, como terrazas de cultivo, manejo de bofedales y uso de especies nativas altoandinas (Sotomayor, 2015).

Durante la colonia, las tierras que hoy conforman San Francisco de Cruz Loma fueron integradas a haciendas bajo el régimen de la encomienda y posteriormente del concertaje. Las comunidades indígenas y mestizas locales pasaron a ser mano de obra subordinada, trabajando en condiciones precarias para los terratenientes de las haciendas dedicadas principalmente a la ganadería y el cultivo de cereales. Fue recién con la implementación de la reforma agraria ecuatoriana en la segunda mitad del siglo XX (especialmente a partir de 1964), cuando se inició un proceso paulatino de recuperación territorial por parte de los campesinos organizados, lo cual permitió el acceso a pequeñas parcelas de tierra para cultivo familiar.

A lo largo de las décadas siguientes, la comunidad fue consolidando su identidad campesina mediante la autogestión del territorio, la organización comunal y la defensa de los recursos naturales. Este proceso se fortaleció con la creación de asociaciones productivas, la implementación de prácticas agroecológicas, y la articulación con políticas públicas relacionadas con el desarrollo rural, la conservación ambiental y la soberanía alimentaria.
La comunidad se encuentra ubicada en la parroquia de Lloa en las faldas del Rucu Pichincha cerca del Teleférico de Quito (ver figura 2), perteneciente a la provincia de Pichincha, se

DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

caracteriza por tener iniciativas agroecológicas sustentables y el apoyo de varias instituciones, entre ellas, la Empresa Pública Metropolitana de Agua Potable y Saneamiento (EPMAPS) con el Programa de Saneamiento Ambiental-PSA, el Fondo Ambiental para la Protección del Agua (FONAG) y ConQuito. Asimismo, es reconocida por su compromiso con la conservación ambiental y el desarrollo de iniciativas de turismo comunitario (Parque Museo del Agua YAKU, 2021).

Figura 1

Ubicación Geográfica de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma

Fuente: Google Earth (2025).

METODOLOGÍA

Este estudio tuvo como objetivo evaluar la capacidad de resiliencia de los sistemas agroecológicos frente al cambio climático y su contribución a la soberanía alimentaria en la comunidad de San Francisco de Cruz Loma. La investigación permitió comprender y analizar la capacidad de adaptación y respuesta de estos sistemas ante los desafíos derivados de las perturbaciones climáticas, proporcionando una visión integral de su sostenibilidad y resistencia.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo-cuantitativo, iniciando con una revisión bibliográfica exhaustiva, que incluyó información proporcionada por el FONAG, artículos científicos y otros textos relevantes. Estos recursos, junto con el trabajo de campo, fueron fundamentales para su elaboración.

Durante este estudio, se valoraron los sistemas agroecológicos y se identificaron los aportes de los sistemas de producción a la comunidad de San Francisco de Cruz Loma. Además, se caracterizó la comunidad, se analizó la percepción de los agricultores frente al cambio climático, y se midieron la vulnerabilidad, la capacidad de respuesta y la recuperación de los sistemas agroecológicos. Asimismo, se evaluó la contribución de la producción agrícola a la seguridad y soberanía alimentaria, entre otros aspectos clave para comprender la resiliencia del sistema

La categorización de los criterios y variables empleadas para clasificar a los productores como agroecológicos se realizó en función de indicadores como el uso de prácticas agrícolas sostenibles, el manejo ecológico del suelo y los cultivos, la diversificación productiva, el uso de insumos orgánicos, la participación en procesos comunitarios y el compromiso con la conservación de los recursos naturales. A estos criterios aplicaron las 46 familias evaluadas en la investigación, cuya selección permitió establecer una caracterización representativa del modelo de producción agroecológico presente en la comunidad. La definición clara de estos parámetros garantizó la rigurosidad del análisis y una evaluación más precisa del nivel de resiliencia de los sistemas agroecológicos frente al cambio climático. Además, esta forma de agricultura está profundamente articulada con la vida comunitaria, fortaleciendo la organización social, los saberes locales y el control territorial a través de mingas, faenas colectivas y asociaciones productivas, consolidando así un modelo de vida en armonía con la naturaleza y orientado al buen vivir.

1. Evaluación de la resiliencia de los sistemas agroecológicos de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma

El análisis de la resiliencia permitió fortalecer la capacidad de respuesta de los productores agroecológicos de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma frente al cambio climático. Además, posibilitó identificar las fortalezas de sus prácticas agroecológicas, ampliar su perspectiva sobre la conservación de los recursos naturales y consolidarse como referentes en procesos de adaptación y mitigación ante las variaciones climáticas.

En la primera dimensión, denominada percepción de los agricultores frente al cambio climático, se identifican las principales amenazas climáticas a través de una serie de preguntas orientadas a conocer los cambios observados y los efectos percibidos en el entorno agrícola. Asimismo, se determinarán las prácticas agroecológicas implementadas y las instituciones involucradas en la reducción de la vulnerabilidad.

La segunda dimensión correspondió a la medición de vulnerabilidad, la cual se basó en observaciones de variables físicas, como la disponibilidad de agua, la pendiente del terreno y la diversidad paisajística. Además, se analizaron factores sociales, tales como el acceso a la propiedad del suelo, la estructura familiar y la disponibilidad de servicios básicos.

Finalmente, la tercera dimensión permitió evaluar la capacidad de respuesta y recuperación de las fincas mediante un análisis de las prácticas culturales aplicadas. Entre ellas, se consideran las estrategias de conservación de suelos, los sistemas de riego, la diversificación de cultivos, la existencia de bancos de semillas, la autosuficiencia en insumos externos, la integración de componentes pecuarios y el grado de soberanía alimentaria (Henao, Altieri, y Nicholls 2015).

Para estimar la capacidad de respuesta y recuperación, se empleó el sistema de semáforo, el cual asignó valores cualitativos a cada indicador con base en parámetros previamente establecidos. Sin embargo, este sistema fue modificado, incorporando una

columna de valoración que permitió posteriormente interpretar los datos mediante estadística básica y representarlos gráficamente a través del diagrama de ameba.

El análisis de las condiciones de los distintos indicadores se llevó a cabo en tres niveles: Baja vulnerabilidad o alta resiliencia (valoración 5); Vulnerabilidad media (valoración 3); Alta vulnerabilidad o baja resiliencia (valoración 1), (ver Tabla 1).

Tabla 1

Sistema de semáforo modificado

Color	Situación / valoración	Acción	Ponderación
Verde	Baja vulnerabilidad o alta resiliencia	Mantener el nivel de conservación y diversidad (vigilancia)	5
Amarillo	Vulnerabilidad media	Debe incorporar prácticas agroecológicas para mejorar, (precaución)	3
Rojo	Alta vulnerabilidad o baja resiliencia	Debe iniciar la conversión agroecológica para mejorar, (riesgo).	1

Fuente: Henao, Altieri y Nicholls (2015)

En total, se analizaron 45 indicadores, distribuidos en diversas categorías: 7 relacionados con los cambios percibidos, 5 sobre los efectos percibidos, 3 referentes a las prácticas desarrolladas, 3 asociados a las instituciones involucradas, 3 vinculados a los componentes biofísicos, 3 sobre rasgos sociales, 3 centrados en las prácticas de conservación del suelo, 9 en cultivos, 4 en el componente animal, 1 en seguridad alimentaria y 4 en soberanía alimentaria.

2. Seguridad alimentaria

Para evaluar la seguridad alimentaria en la comunidad de San Francisco de Cruz Loma, se utilizó la metodología propuesta por la Escala Latinoamericana y del Caribe sobre Seguridad

Alimentaria (ELCSA). Esta herramienta, ampliamente validada en la región, se destaca por su bajo costo, rapidez de aplicación, facilidad de interpretación y confiabilidad, características que la hacen ideal para contextos rurales con recursos limitados.

La ELCSA utiliza un cuestionario estandarizado que incluye preguntas relacionadas con la disponibilidad, calidad y cantidad de alimentos en los hogares. En el caso de San Francisco de Cruz Loma, el cuestionario se aplicó durante la etapa de campo a 46 personas cada una en representación de su familia, y las respuestas afirmativas fueron contabilizadas para clasificar la inseguridad alimentaria en diferentes niveles: seguridad alimentaria, inseguridad alimentaria leve, inseguridad alimentaria moderada e inseguridad alimentaria severa.

La metodología también permite identificar factores estructurales que influyen en la inseguridad alimentaria, como el acceso a recursos económicos, la producción agrícola local y la capacidad de almacenamiento de alimentos. Según la FAO (2012, 24), esta herramienta es especialmente útil en comunidades rurales porque brinda un diagnóstico detallado y accionable para diseñar intervenciones específicas que mejoren la seguridad alimentaria a nivel local.

La ELCSA permite medir de manera precisa y sistemática la carencia por acceso a la alimentación, identificando diferentes niveles de inseguridad alimentaria en función de las respuestas obtenidas y se clasificaron dentro de la Tabla 2 (Carmona-Silva, Paredes-Sánchez, y Pérez-Sánchez 2017, 23).

Tabla 2

Clasificación de seguridad alimentaria

Tipo de Hogar	**Clasificación de la (in)seguridad alimentaria**			
	Seguridad	**Inseguridad leve**	**Inseguridad moderada**	**Inseguridad severa**

Hogares integrados solamente por personas adultas	0	1 a 3	4 a 6	7 a 8
Hogares integrados por personas adultas y menores de 18 años	0	1 a 5	6 a 10	11 a 16

Fuente: (Carmona, Paredes y Pérez 2017)

La metodología fue adaptada a la investigación, permitiendo que, a partir del total de encuestados, se realizara un promedio para establecer la clasificación correspondiente.

3. Soberanía alimentaria

La metodología empleada en el estudio sobre soberanía alimentaria, se aplicó una encuesta con el propósito de evaluar la contribución de los sistemas de producción agroecológica y convencional a la alimentación de la comunidad. Para ello, se indican cuatro indicadores clave: acceso y disponibilidad de alimentos, autoconsumo, comercialización y participación en ferias, y autonomía de producción. La soberanía alimentaria de los sistemas productivos fue determinada en función de estos indicadores, tomando en cuenta todos los elementos contemplados en su definición conceptual.

RESULTADOS

Los sistemas productivos agroecológicos y su resiliencia

1. Percepción de los agricultores sobre el cambio climático

1.1. Cambios en el clima

De acuerdo con los resultados obtenidos de las encuestas realizadas, 41 de los 46 productores agroecológicos encuestados manifiestan que conocen o tienen nociones sobre el

cambio climático. Además, 45 de ellos coinciden en que el clima ha cambiado de manera evidente en su comunidad durante los últimos 15 años, lo que ha generado impactos perceptibles en sus actividades productivas.

Los encuestados identifican una variedad de cambios climáticos que están afectando tanto su entorno como su producción agrícola. Entre los fenómenos más destacados se mencionan: un aumento en la cantidad de lluvia (44 menciones), lo que puede ocasionar saturación del suelo y problemas de drenaje en los cultivos. Sin embargo, esta percepción contrasta con la sequía (37 menciones), reflejando una creciente variabilidad climática que alterna entre períodos de lluvias excesivas y sequías prolongadas, afectando directamente los ciclos agrícolas y la disponibilidad de agua. Según el IPCC, la combinación de eventos climáticos extremos, como lluvias intensas y sequías prolongadas, está aumentando debido al cambio climático, impactando desproporcionadamente a las comunidades agrícolas en regiones vulnerables (IPCC 2021b).

De los 46 encuestados, 41 productores agroecológicos señalan que perciben el cambio climático como consecuencia directa de la actividad humana, principalmente debido a prácticas como la deforestación, el uso excesivo de fertilizantes químicos, la quema de combustibles fósiles y otros factores que generan gases de efecto invernadero. Este grupo mostró una alta conciencia sobre cómo las acciones humanas están alterando los patrones climáticos y afectando el equilibrio ambiental.

1.2. Efectos del cambio climático

De los 46 encuestados, 42 productores agroecológicos indicaron que los efectos del cambio climático están directamente relacionados con el incremento y la variabilidad de plagas en la comunidad, lo que representa una de las principales preocupaciones para la sostenibilidad de la producción agrícola. Entre las plagas mencionadas por los productores se encuentran: pulgones, que afectan una amplia variedad de cultivos al succionar la savia de las

plantas y transmitir enfermedades; babosas y caracoles, que causan daños severos al alimentarse de hojas y frutos; mosquitos, que pueden afectar indirectamente la salud humana y animal; gusanos blancos, que dañan las raíces de las plantas, y la lancha de papas, un insecto que afecta gravemente a este cultivo, una de las principales fuentes de alimento y sustento económico en la comunidad.

De los 46 encuestados, 41 productores agroecológicos indicaron que los efectos del cambio climático están directamente relacionados con el incremento de diversas enfermedades en la comunidad. Entre las afecciones más mencionadas se encuentran las gripes y resfríos, atribuibles a cambios bruscos en la temperatura y la humedad, que afectan el sistema respiratorio. También se destacaron dolores de cabeza y migrañas, posiblemente asociados con la exposición prolongada al calor extremo o la deshidratación, así como con el estrés derivado de las condiciones climáticas adversas.

Agricultores de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma identifican como sus principales cultivos: papas, habas, cebolla, remolacha, culantro, uvillas, cebolla blanca, hortalizas y legumbres. Sin embargo, todos ellos se han visto afectados por los impactos del cambio climático, lo que ha generado una notable variabilidad tanto en la cantidad como en la calidad de la producción agrícola. Según las encuestas realizadas, 37 de las 46 personas encuestadas señalaron que su producción ha disminuido en los últimos años, debido principalmente a factores como sequías, lluvias intensas y la aparición de plagas y enfermedades. Según el IPCC, el cambio climático está afectando de manera desproporcionada a los pequeños agricultores, especialmente en zonas montañosas. Las alteraciones en los patrones de precipitación y el aumento de las temperaturas han reducido la productividad de cultivos básicos como la papa y las hortalizas (IPCC 2019).

1.3. Prácticas para mitigar los efectos del cambio climático

La comunidad de San Francisco de Cruz Loma ha implementado diversas prácticas agroecológicas para mitigar los efectos nocivos del cambio climático en sus actividades agrícolas. Entre las principales estrategias identificadas destacan el manejo de suelos, el control de plagas y enfermedades, el manejo del agua y la reforestación:

Con respecto al manejo de suelos: 41 de los 46 encuestados señalaron que emplean prácticas sostenibles para mejorar la fertilidad del suelo, como la aplicación de abonos orgánicos y estiércoles, que no solo enriquecen el suelo, sino que también mejoran su capacidad de retener agua y nutrientes. Estas prácticas son fundamentales para combatir problemas como la erosión y la compactación del suelo, agravados por el cambio climático.

Sobre el manejo de plagas y enfermedades: 44 de los 46 encuestados indicaron que han adoptado métodos agroecológicos para el control de plagas, utilizando trampas de mariposas y preparados orgánicos a base de plantas locales como ajo, ají, marco, ruda, ortiga, chilca, santamaría, y la incorporación de ceniza en la tierra. Estas técnicas naturales no solo reducen la dependencia de pesticidas químicos, sino que también contribuyen a preservar la biodiversidad local y a disminuir los costos de producción. Pérez (2004) destaca que los métodos de control de plagas basados en extractos vegetales y prácticas tradicionales son efectivos para reducir el impacto de plagas y enfermedades en cultivos sin dañar el medio ambiente ni la salud humana.

En relación con el manejo de aguas: 36 de los 46 encuestados afirmaron que han implementado sistemas para recolectar agua de lluvia y han construido canales para su almacenamiento y distribución. Estas prácticas son esenciales en contextos donde las sequías y la irregularidad en las lluvias amenazan la disponibilidad de agua para los cultivos, asegurando un uso eficiente del recurso hídrico. Según el Banco Mundial, la recolección de agua de lluvia y la reforestación son estrategias clave para las comunidades rurales que enfrentan desafíos relacionados con la escasez de agua y la degradación del suelo. La

reforestación también juega un papel crucial en la captura de carbono y en la mejora de los ecosistemas locales (World Bank 2021).

1.4. Instituciones aliadas

De los 46 encuestados, todos afirmaron conocer instituciones que trabajan en la prevención de los efectos del cambio climático en su comunidad. Entre las principales organizaciones mencionadas se encuentran el FONAG, CONQUITO, EPMAPS, el Municipio y la Parroquia de Lloa. Estas instituciones han desempeñado un papel clave al brindar apoyo técnico, recursos y capacitación a los productores agroecológicos, ayudándolos a implementar prácticas sostenibles y adaptarse a los desafíos climáticos.

Además, 42 de los 46 encuestados señalaron que han recibido recomendaciones útiles a través de capacitaciones, talleres y actividades formativas organizadas por estas instituciones. Estas iniciativas han abordado diversas temáticas, como:

- FONAG: Capacitación en la conservación de cuencas hídricas, preparación de siembras, construcción de camas de cultivo, y elaboración de bioles, abonos y fertilizantes orgánicos, entre otras. Según el FONAG, la conservación de cuencas hídricas es fundamental para garantizar la sostenibilidad de los recursos hídricos en comunidades rurales. Sus programas incluyen capacitación en técnicas agrícolas sostenibles que minimizan el impacto ambiental y optimizan el uso del agua (FONAG 2020).
- CONQUITO: Enfoque en el cuidado de hortalizas y el manejo de otras especies, como los cuyes, lo que ha permitido diversificar la producción y mejorar la sostenibilidad económica de las familias.
- EPMAPS y el Municipio: Provisión de recursos y asistencia técnica para el manejo del agua y prácticas sostenibles.

- Parroquia de Lloa: Organización de talleres para fortalecer las capacidades de los productores en el manejo agroecológico.

2. Medición de vulnerabilidad

2.1. Componente biofísico

Se consultó a la comunidad sobre las fuentes de agua disponibles en sus terrenos. Los 46 encuestados indicaron que cuentan con agua tratada de manera artesanal, un método que permite potabilizar el agua para el consumo humano utilizando técnicas simples y accesibles, como el uso de filtros o desinfección. Además, todos señalaron que poseen un captador de agua donado por la EPMAPS, lo que ha permitido optimizar la disponibilidad del recurso hídrico para sus necesidades diarias. Por último, mencionaron la implementación de sistemas de recolección de agua de lluvia, utilizados principalmente para el riego de cultivos. Según la OMS, el tratamiento artesanal del agua en comunidades rurales es una estrategia eficaz para garantizar el acceso al agua potable en áreas donde los sistemas formales no son suficientes. La OMS recomienda la cloración, la filtración y la desinfección solar como métodos simples y efectivos (OMS 2022).

2.2. Rasgos sociales

La comunidad de San Francisco de Cruz Loma muestra un nivel significativo de autonomía y acceso a recursos básicos, según los datos recopilados en las encuestas realizadas. Los 46 encuestados indicaron que poseen su terreno de manera propia, lo cual les otorga seguridad en términos de tenencia de la tierra y permite a las familias desarrollar actividades agrícolas y proyectos productivos sin restricciones legales. Además, todos los encuestados señalan que cuentan con al menos un teléfono dentro de su círculo familiar, lo que facilita la comunicación y el acceso a información relevante para sus actividades cotidianas.

3. Capacidad de respuesta y recuperación

La tabla 3 resume estos indicadores, obteniendo un valor promedio de 4,47, lo que indica que la comunidad se encuentra en una situación de baja vulnerabilidad o alta resiliencia, avanzando hacia una resiliencia total. Para fortalecer este proceso, es fundamental potenciar las prácticas agroecológicas, mantener los niveles de conservación y diversidad, y mejorar los sistemas de riego, implementando métodos ecológicos, sostenibles y ambientalmente amigables, dado que este último aspecto representa el indicador con menor puntuación.

Tabla 3

Resumen de valoración de indicadores de resiliencia

Indicador	**Promedio de indicadores**
Cobertura vegetal	5,00
Tipos de cercas	4,43
Abonos y fertilizantes	4,87
Condición del cultivo	4,39
Diversificación de cultivo	4,83
Tipo de semilla	4,78
Procedencia de la semilla	4,48
Insumos (compra-autosuficiencia)	4,78
Método de riego	2,87
Plaguicidas	4,74
Labranza y preparación del suelo	4,78
Técnicas de siembra	4,61

Diversidad de especies integradas	3,83
Tipo de alimentación	4,09
Infraestructura	4,35
Control de enfermedades	4,70

La Figura 3 presenta una evaluación de los diferentes indicadores de resiliencia en los sistemas agroecológicos de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma, el gráfico de radar muestra el valor promedio de los indicadores de resiliencia aplicando la siguiente escala de colores del semáforo:

1. Verde (Alta resiliencia - Baja vulnerabilidad) → Valor cercano a 5.
2. Amarillo (Resiliencia media - Vulnerabilidad media) → Valor cercano a 3.
3. Rojo (Baja resiliencia - Alta vulnerabilidad) → Valor cercano a 1.

- Indicadores en Categoría Verde (Baja Vulnerabilidad - Alta Resiliencia)

Los indicadores con valores más altos reflejan áreas donde los productores agroecológicos han logrado un buen desempeño:

- Cobertura vegetal (5,00): Indica que hay un adecuado mantenimiento de la vegetación en los cultivos, lo que contribuye a la estabilidad del ecosistema.
- Abonos y fertilizantes (4,87): Se evidencia un uso eficiente de insumos agroecológicos, favoreciendo la fertilidad del suelo.
- Diversificación del cultivo (4,83): La variedad de cultivos contribuye a la estabilidad del sistema agrícola, reduciendo los riesgos y aumentando la seguridad alimentaria.
- Labranza y preparación del suelo (4,78): Se observa un manejo adecuado del suelo, evitando su erosión y promoviendo su conservación.

- Tipo de semilla (4,78): Uso de semillas de calidad de cosechas anteriores para una producción resiliente.
- Insumos (compra-autosuficiencia) (4,78) → Adecuada gestión de insumos, promoviendo la autosuficiencia del productor.
- Plaguicidas (4,74): Su manejo es adecuado, continuar utilizando las mismas estrategias agroecológicas para el control de plagas.
- Control de enfermedades (4,70): Existen prácticas ambientalmente amigables y efectivas para minimizar el impacto de enfermedades en los cultivos.
- Técnicas de siembra (4,61) → Aún con margen de mejora para mayor eficiencia.

Acción recomendada: Mantener estas prácticas y fortalecer su aplicación mediante monitoreo continuo.

- Indicadores en Categoría Amarilla (Vulnerabilidad Media)

Estos indicadores tienen valores entre 3,0 y 4,5, lo que sugiere que, aunque aceptables, pueden mejorar con mayor intervención:

- Procedencia de la semilla (4,48) → Se puede fortalecer la autonomía en semillas resilientes.
- Tipos de cercas (4,43) → Se pueden mejorar en términos de materiales y funcionalidad.
- Condición del cultivo (4,39) → Puede optimizarse con mejores técnicas de manejo.
- Infraestructura (4,35) → Se requiere mejorar las condiciones físicas para la producción agroecológica.
- Tipo de alimentación (4,09) → Necesita mayor autosuficiencia y sostenibilidad.
- Diversidad de especies integradas (3,83) → Aún falta mayor integración de especies en el sistema.

Acción recomendada: Incorporar nuevas prácticas agroecológicas para fortalecer estos aspectos y prevenir el deterioro.

DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

- Indicador en Categoría Roja (Alta Vulnerabilidad - Baja Resiliencia)

Este indicador tiene el valor más bajo y representa el mayor riesgo dentro del sistema agroecológico:

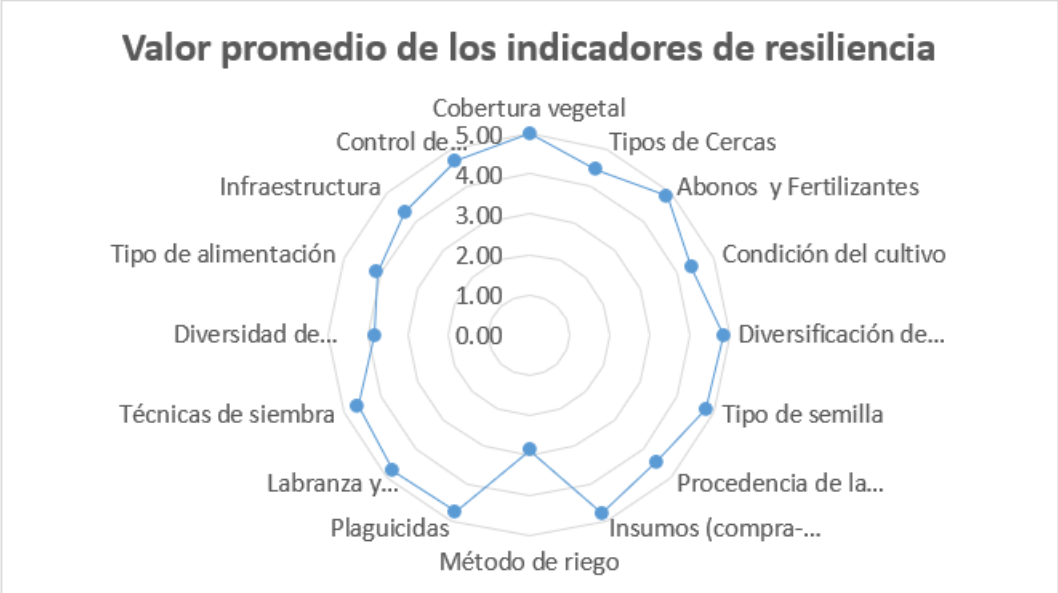
- Método de riego (2,87): Es el indicador más bajo, debido a falta de eficiencia del riego.

Es crucial implementar sistemas de riego sostenibles para optimizar el uso del agua.

Acción recomendada: Implementar sistemas de riego sostenibles, como riego por goteo, maximizar la captación de agua de lluvia para el cultivo.

Figura 2

Valor promedio de los indicadores de resiliencia.



El valor promedio de 4,47 indica que los sistemas agroecológicos de la comunidad tienen alta resiliencia y baja vulnerabilidad. Sin embargo, el método de riego es el aspecto más crítico y debería ser una prioridad de mejora. Se recomienda fortalecer la diversidad de especies, mejorar la infraestructura y adoptar sistemas de riego más eficientes y ecológicos.

3.2. Seguridad alimentaria

De las 46 familias encuestadas, se identificaron dos tipos de composición en los hogares:

1. Hogares integrados únicamente por personas adultas: Este grupo incluyó 19 familias. Según la escala utilizada para evaluar la seguridad alimentaria:
   - 12 familias (63,16 %) presentaron seguridad alimentaria.
   - 6 familias (31,58 %) registraron inseguridad alimentaria leve.
   - 1 familia (5,26 %) se clasificó con inseguridad alimentaria moderada.
2. Hogares integrados por personas adultas y menores de 18 años: Este grupo estuvo conformado por 27 familias. De acuerdo con la misma escala:
   - 9 familias (70,37 %) fueron clasificadas como seguras alimentariamente.
   - 8 familias (29,63 %) reportaron inseguridad alimentaria leve.

Estos resultados evidencian que los hogares con personas menores de 18 años tienen una proporción ligeramente mayor de seguridad alimentaria en comparación con los hogares formados exclusivamente por adultos, (ver tabla 4).

Tabla 4

Clasificación de seguridad alimentaria

Tipo de hogar	Clasificación de la (in)seguridad alimentaria			
	Seguridad	Inseguridad leve	Inseguridad moderada	Inseguridad severa
Hogares integrados solamente por personas adultas	63,16 %	31,58 %	5,26 %	0,00 %
Hogares integrados por personas	70,37 %	29,63 %	0,00 %	0,00 %

adultas y menores de 18 años				

La aplicación de la ELCSA en San Francisco de Cruz Loma permitió obtener un diagnóstico claro y detallado sobre la seguridad alimentaria de la comunidad. Esta metodología, es una herramienta invaluable para identificar los niveles de inseguridad alimentaria, entender sus causas y diseñar estrategias para mejorar el acceso a alimentos de calidad en comunidades rurales.

3.3. Soberanía alimentaria

La soberanía alimentaria en la comunidad de San Francisco de Cruz Loma está determinada por diversas estrategias de acceso a los alimentos, que combinan producción propia, compra en mercados externos e intercambio o trueque.

La Tabla 5 resume estos indicadores, obteniendo un valor promedio de 3,83, lo que indica que la comunidad se encuentra en una situación de vulnerabilidad media. Para fortalecer este proceso, es fundamental incorporar prácticas agroecológicas para mejorar.

Tabla 5

Resumen de valoración de indicadores de resiliencia de soberanía alimentaria

Indicador	**Promedio de indicadores**
Acceso y disponibilidad de alimentos	4,09
Autoconsumo	5,00
Comercialización y participación en ferias	1,22
Autonomía de producción	5,00
Promedio	3,83

Se presenta una evaluación de los diferentes indicadores clave de resiliencia en la soberanía alimentaria de la comunidad de San Francisco de Cruz Loma, el gráfico de radar muestra el valor promedio de los indicadores aplicando la siguiente escala de colores del semáforo:

Verde (Alta resiliencia-Baja vulnerabilidad) → Valor cercano a 5

Amarillo (Resiliencia media-Vulnerabilidad media) → Valor cercano a 3

Rojo (Baja resiliencia-Alta vulnerabilidad) → Valor cercano a 1

Indicadores en Categoría Verde (Baja Vulnerabilidad - Alta Resiliencia)

Estos indicadores muestran valores superiores a 4, lo que indica que la comunidad ha logrado un buen nivel de seguridad en estos aspectos:

- Autoconsumo (5,00) → Se garantiza la disponibilidad de alimentos para el consumo propio, fortaleciendo la seguridad alimentaria familiar.
- Autonomía de producción (5,00) → Se ha logrado una independencia productiva sólida, debido a que la decisión de que productos se puede sembrar es propia.

Acción recomendada: Mantener y fortalecer estas prácticas con vigilancia y mejoras continuas.

Indicador en Categoría Amarilla (Resiliencia Media - Vulnerabilidad Media)

Este indicador tiene un valor entre 3 y 4.5, lo que indica un buen desempeño, pero con margen de mejora:

- Acceso y disponibilidad de alimentos (4,09) → Aunque en un nivel aceptable, aún hay oportunidades para mejorar la distribución y el acceso equitativo a los alimentos dentro de la comunidad.

Acción recomendada: Mantener y fortalecer estas prácticas para garantizar la estabilidad alimentaria a largo plazo.

Indicador en Categoría Amarilla (Vulnerabilidad Media)

DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

Este es el indicador más crítico y requiere acción inmediata:

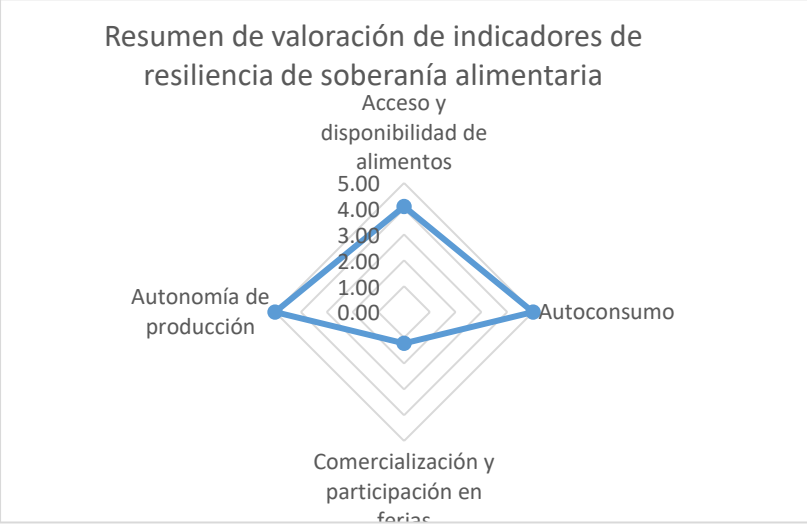
- Comercialización y participación en ferias (1,22) → Se observa una gran limitación en la comercialización de productos agroecológicos, lo que puede afectar la sostenibilidad económica de los productores.

Acción recomendada: Implementar estrategias urgentes de comercialización, tales como:

- Creación de ferias comunitarias y mercados locales.
- Establecimiento de alianzas con tiendas ecológicas y mercados solidarios.
- Desarrollo de estrategias de marketing agroecológico para mejorar la visibilidad de los productos.
- Formación en gestión y redes de comercio justo para diversificar las oportunidades de venta.

Figura 3

Valor promedio de los indicadores de resiliencia de la soberanía alimentaria



DOI: https://doi.org/10.71112/0p0rch43

DISCUSIÓN

Según el Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático, existe una evidencia científica concluyente de que las actividades humanas son la principal causa del cambio climático observado desde mediados del siglo XX. Esto incluye el aumento de las concentraciones de CO_2 debido al uso de combustibles fósiles, la deforestación y los cambios en el uso del suelo (IPCC 2007).

Según la FAO, el cambio climático afecta significativamente la dinámica de las plagas agrícolas. El aumento de las temperaturas, las alteraciones en los patrones de precipitación y las condiciones más extremas facilitan la propagación y adaptación de plagas a nuevas regiones y altitudes (FAO 2008). Un estudio de la Convención Internacional de Protección Fitosanitaria (CIPF) destaca que los pulgones y otras plagas tienden a proliferar en condiciones climáticas similares con la percepción de los encuestados de San Francisco de Cruz Loma. Además, las plagas como los gusanos blancos y las babosas tienen mayor incidencia en suelos húmedos o en regiones vías irregulares (Secretaría de la CIPF, 2021). La lancha de papas y otras plagas relacionadas han sido reportadas con mayor frecuencia en zonas de producción agrícola afectadas por cambios climáticos, como temperaturas más altas o lluvias torrenciales. Esto genera una reducción en los rendimientos y mayor dependencia de prácticas agroecológicas o manejo integrado de plagas (International Potato Center (CIP) 2008, 99).

Las prácticas adoptadas por la comunidad de San Francisco de Cruz Loma demuestran un enfoque integral hacia la mitigación de los efectos del cambio climático, combinando técnicas tradicionales con principios modernos de agroecología. Estas estrategias no solo fortalecen la resiliencia agrícola, sino que también promueven la sostenibilidad ambiental y económica. Según la FAO, el uso de abonos orgánicos y estiércoles es una práctica clave para mejorar la resiliencia de los suelos frente al cambio climático. Estos insumos naturales ayudan

a mejorar la estructura del suelo, incrementan su fertilidad y reducen su vulnerabilidad ante fenómenos extremos como sequías o lluvias intensas (FAO 2015).

Los productores destacaron que estas prácticas no solo han contribuido a mejorar la calidad de sus cultivos, sino que también han fortalecido la sostenibilidad de sus sistemas agrícolas. Por ejemplo, el uso de abonos orgánicos ha mejorado la fertilidad del suelo, mientras que los métodos agroecológicos para el control de plagas han reducido la dependencia de insumos químicos, disminuyendo costos y preservando la biodiversidad local. Además, la recolección de agua de lluvia ha permitido asegurar un suministro hídrico constante durante los periodos de sequía, garantizando la continuidad de las actividades agrícolas. Según un informe de la FAO, las prácticas sostenibles como el uso de abonos orgánicos y la recolección de agua de lluvia son esenciales para garantizar la resiliencia de los sistemas agrícolas en comunidades rurales. Estas técnicas permiten mantener la productividad frente a las adversidades climáticas y mejorar la seguridad alimentaria (FAO 2017a).

Los componentes biofísicos incluyen factores como el suelo, el agua, la biodiversidad y los patrones climáticos, que son fundamentales para la sostenibilidad de los sistemas naturales y productivos. Medir su vulnerabilidad permite:

- Prevenir la degradación de los ecosistemas: La pérdida de recursos como el suelo fértil y el agua puede tener consecuencias devastadoras para la agricultura y la biodiversidad local. Por ejemplo, la erosión del suelo y la deforestación reducen la capacidad de los ecosistemas para absorber carbono y regular los flujos de agua (FAO 2021).
- Identificar riesgos climáticos específicos: Conocer cómo la sequía, las lluvias intensas o las temperaturas extremas afectan los componentes biofísicos ayuda a diseñar intervenciones adecuadas (IPCC 2021).

Los rasgos sociales, como las prácticas culturales, los niveles de educación, la organización comunitaria y el acceso a recursos, son igualmente importantes. Evaluar su vulnerabilidad permite:

- Fortalecer la Resiliencia comunitaria: Identificar las debilidades en los sistemas sociales, como la falta de redes de apoyo o capacitación, permite implementar programas de fortalecimiento organizacional y acceso a recursos (UNDRR 2020).
- Diseñar estrategias inclusivas: Al considerar factores como género, etnicidad y nivel socioeconómico, las intervenciones pueden abordar desigualdades y garantizar que todos los grupos sean beneficiados (Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Desarrollo Rural y Tierras 2017).

La vulnerabilidad biofísica y social está interconectada: las condiciones naturales impactan la capacidad de las comunidades para adaptarse, mientras que las dinámicas sociales influyen en la conservación y el manejo de los recursos naturales. Por ejemplo, comunidades que dependen de ecosistemas degradados son más vulnerables a los impactos climáticos, mientras que una organización comunitaria sólida puede mitigar estos riesgos (Cutter, Boruff, y Shirley 2003).

La capacidad de respuesta y recuperación es crucial para comunidades vulnerables que enfrentan desafíos como el cambio climático, desastres naturales y crisis socioeconómicas. Esta capacidad determina qué tan bien una comunidad puede mitigar los impactos adversos, adaptarse a nuevas condiciones y reconstruirse de manera sostenible. La capacidad de respuesta permite a las comunidades actuar rápidamente frente a emergencias, minimizando los daños en infraestructura, medios de vida y recursos naturales. Según el World Bank (2024), un sistema de respuesta robusto reduce significativamente las pérdidas humanas y económicas en comunidades vulnerables.

Una recuperación rápida asegura que los sectores clave, como la agricultura y la ganadería, se restauren con prontitud, evitando la interrupción prolongada de los medios de vida. Esto es particularmente relevante en comunidades rurales que dependen de la producción agrícola para su subsistencia (FAO 2024b). Asimismo, la capacidad de recuperación mejora la resiliencia de las comunidades, permitiéndoles adaptarse a futuros eventos adversos. Según el IPCC (2018), las comunidades con sistemas de respuesta y recuperación bien establecidos son más capaces de absorber los choques climáticos y reducir los riesgos a largo plazo.

CONCLUSIONES

La caracterización de los sistemas agrícolas productivos de la comunidad San Francisco de Cruz Loma permitió evidenciar una estructura productiva predominantemente basada en la agricultura familiar campesina con fuerte orientación agroecológica. Los sistemas se desarrollan principalmente en pequeñas parcelas multifuncionales, gestionadas por núcleos familiares que integran cultivos tradicionales andinos como papa, melloco, mashua, ocas, habas, cebada, entre otros, junto con hortalizas y frutales adaptados al ecosistema de montaña. La producción se realiza bajo principios de diversificación, rotación de cultivos, uso de insumos orgánicos, prácticas de conservación de suelos y manejo ecológico del agua, lo cual refleja un conocimiento profundo del entorno y una relación armónica con el territorio.

Asimismo, la mayoría de los productores combina la producción para el autoconsumo con una participación parcial en mercados locales, ya sea en ferias agroecológicas o a través de ventas directas, reforzando el vínculo entre soberanía alimentaria y economía local. La comunidad ha mostrado un compromiso con la conservación del entorno natural mediante acuerdos comunitarios, protección de fuentes hídricas y reforestación con especies nativas. Estas características consolidan a los sistemas agrícolas de San Francisco de Cruz Loma como referentes de producción resiliente y sustentable, capaces de enfrentar los desafíos del cambio climático y de contribuir a la seguridad alimentaria de la población local. Sin embargo,

también se identificaron limitaciones asociadas al acceso al riego, la comercialización y la falta de apoyo técnico permanente, que deben ser abordadas para fortalecer la sostenibilidad y autonomía de estos sistemas productivos.

La investigación determina que los productores agroecológicos de la comunidad cuentan con la capacidad para enfrentar los posibles impactos del cambio climático en sus sistemas productivos. Esto se debe a la implementación de prácticas agrícolas ambientales y socialmente responsables. No obstante, es fundamental reforzar sus estrategias de manejo para alcanzar un nivel óptimo de resiliencia.

La percepción de los productores agroecológicos sobre el cambio climático está estrechamente vinculada a variaciones en la temperatura, los niveles de precipitación y el incremento de la intensidad de los vientos, fenómenos atribuidos principalmente a la actividad humana. Estos cambios han generado un aumento en la incidencia de plagas y enfermedades, así como la aparición de nuevas amenazas para los cultivos. Sin embargo, la implementación de prácticas agrícolas sostenibles, como el manejo del suelo mediante el uso de abonos orgánicos y el control de plagas con preparados naturales, ha permitido evidenciar mejoras significativas en la calidad del suelo, el rendimiento productivo y la capacidad de resiliencia de los sistemas agroecológicos.

La percepción positiva de estas prácticas por parte de los productores refleja su efectividad en el contexto local de San Francisco de Cruz Loma. Estas estrategias agroecológicas no solo han permitido a la comunidad adaptarse a las condiciones climáticas adversas, sino que también han fortalecido su sostenibilidad y autonomía en la gestión de los recursos naturales. Su éxito demuestra el potencial de estas prácticas para ser replicadas en otras comunidades rurales que enfrentan desafíos similares debido al cambio climático.

La ASOTURFRALOM, integrada por 30 de las 49 familias de la comunidad, desempeña un papel fundamental en la promoción del turismo comunitario y el fortalecimiento de las

prácticas agroecológicas. Su participación en el estudio permitió recopilar información estructurada sobre la interacción entre el turismo y la agroecología, así como su impacto en la resiliencia local. El desarrollo sostenible de la comunidad ha sido respaldado por diversas instituciones, entre ellas el FONAG, CONQUITO y EPMAPS, que han brindado apoyo técnico, capacitación y recursos para la implementación de prácticas agroecológicas resilientes. En contraste, el Municipio y la parroquia de Lloa han tenido una participación más esporádica. La colaboración entre estas organizaciones y la comunidad ha sido clave para fortalecer la adaptación de los productores agroecológicos frente al cambio climático, promoviendo estrategias sostenibles que aseguran tanto la conservación de los recursos naturales como el desarrollo económico de la población.

La vulnerabilidad de los sistemas productivos en la comunidad fue evaluada a partir de factores biofísicos y características sociales de los productores, lo que permitió identificar fortalezas y debilidades en su capacidad de adaptación. Un aspecto clave ha sido la seguridad hídrica, garantizada mediante el acceso a fuentes de agua permanentes, como el tratamiento artesanal y la recolección de agua de lluvia. Estas estrategias han permitido a la comunidad mantener su producción agrícola pese a los desafíos climáticos, aunque la incorporación de tecnologías avanzadas y el fortalecimiento de capacidades locales mejorarán su eficiencia y sostenibilidad.

Otro desafío relevante es el manejo de terrenos con pendientes pronunciadas, donde la comunidad ha adoptado prácticas sostenibles como terrazas, camas de siembra y zonas de conservación ambiental para proteger el suelo y garantizar la productividad agrícola. Estas estrategias, complementadas con el uso de coberturas vegetales, compost y otras técnicas de conservación, han sido fundamentales para enfrentar la erosión y la degradación del suelo, asegurando la sostenibilidad de los sistemas productivos y la resiliencia frente al cambio

climático. Sin embargo, sería beneficiosa ampliar el acceso a capacitaciones y recursos técnicos para optimizar estas prácticas y promover su adopción a mayor escala.

San Francisco de Cruz Loma ha logrado un equilibrio entre tradición e innovación, con un enfoque en la sostenibilidad y la resiliencia económica. A pesar de los avances, persisten desafíos relacionados con la falta de agua potable y alcantarillado, lo que resalta la necesidad de fortalecer la infraestructura y el acceso a servicios básicos para garantizar un bienestar sostenible. No obstante, la organización comunitaria y la diversidad ocupacional muestran un gran potencial para el desarrollo integral, consolidándose a la comunidad como un ejemplo de adaptación y gestión sostenible en un entorno de creciente variabilidad climática.

El análisis de los indicadores de resiliencia agroecológica en la comunidad de San Francisco de Cruz Loma refleja un nivel general de alta resiliencia y baja vulnerabilidad, con un promedio de 4,47 sobre 5. Los indicadores mejor evaluados incluyen la cobertura vegetal (5,00), el uso de abonos y fertilizantes (4,87), la diversificación de cultivos (4,83) y la labranza y preparación del suelo (4,78), lo que indica que estas prácticas agroecológicas se encuentran bien establecidas y requieren mantenimiento y vigilancia.

No obstante, algunos indicadores presentan vulnerabilidad media, con valores entre 3,0 y 4,5. Entre estos, destacan la infraestructura (4,35), la diversidad de especies integradas (3,83) y la procedencia de la semilla (4,48). En estos casos, es necesario fortalecer las prácticas agroecológicas y mejorar la autosuficiencia de la comunidad.

El indicador más crítico es el método de riego (2,87), el único en la categoría de alta vulnerabilidad, lo que indica que el sistema de riego presenta deficiencias significativas. Se recomienda implementar tecnologías de riego sostenible, como sistemas de riego por goteo, motivar que todas las familias realicen la captación de agua de lluvia o técnicas ecológicas de optimización del recurso hídrico.

La comunidad ha logrado un buen nivel de resiliencia agroecológica, pero debe priorizar mejoras en el acceso y eficiencia del riego, así como fortalecer la diversidad de especies y la infraestructura para avanzar hacia una resiliencia total.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Milton Rodolfo Mendoza Bravo: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (Eds.). (2013). *Agroecología y resiliencia al cambio climático: Principios y consideraciones metodológicas*. En *Agroecología y cambio climático: Metodologías para evaluar la resiliencia socio-ecológica en comunidades rurales* (Vol. 8, pp. 7–20). REDAGRES / CYTED / SOCLA.

Altieri, M. A., & Toledo, V. M. (2010). *La revolución agroecológica de América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino*. ILSA. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20130711054327/5.pdf

Carmona-Silva, J. L., Paredes-Sánchez, J. A., & Pérez-Sánchez, A. (2017). La Escala Latinoamericana y del Caribe sobre Seguridad Alimentaria (ELCSA): Una herramienta

confiable para medir la carencia por acceso a la alimentación. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 6*(11), 23–25. https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i11.118

Cutter, S. L., Boruff, B. J., & Shirley, W. L. (2003). Vulnerabilidad social a los riesgos ambientales. *Social Science Quarterly, 84*(2), 242–261.

Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Desarrollo Rural y Tierras (MDRyT). (2017). *Estrategia nacional de gestión de riesgo agropecuario y adaptación al cambio climático para una agricultura resiliente*. https://www.fao.org/faolex/results/details/es/c/LEX-FAOC197414/

Fondo Ambiental para la Protección del Agua (FONAG). (2020). *Plan estratégico FONAG 2021–2025*. https://www.fonag.org.ec/web/wp-content/uploads/2024/07/Plan-Estrategico-Fonag-2021-2025-WEB.pdf

Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2007). *Cuarto informe de evaluación (AR4; Informes de evaluación del IPCC)*. IPCC. https://archive.ipcc.ch/publications_and_data/ar4/wg1/es/faq-7-1.html?

Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2018). *Informe especial sobre calentamiento global de 1,5 °C (Informes especiales del IPCC, p. 630)*. IPCC. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/09/IPCC-Special-Report-1.5-SPM_es.pdf

Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2019). *El cambio climático y la tierra (Informe especial de cambio climático y la tierra, p. 40)*. IPCC. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/4/2020/06/SRCCL_SPM_es.pdf?

Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2021a). *Sexto informe de evaluación, Grupo de Trabajo I (AR6; Informe de Evaluación del IPCC)*. IPCC.

https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WG1_SPM_Spanish.pdf

Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC). (2021b). Variabilidad climática en zonas rurales [Informativa]. *Cambio climático*. https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-ii/

Henao, A., Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (2015). *Herramienta didáctica para la planificación de fincas resilientes*. SOCLA / REDAGRES / INSTITUTO HUMBOLDT. https://celia.agroeco.org/wp-content/uploads/2019/02/herramienta-didactica-version-final-agosto-16-de-2017-1.pdf

International Potato Center (CIP). (2011). *Memorias del IV Congreso Ecuatoriano de la Papa* (J. Andrade-Piedra, I. Reinoso, & S. Ayala, Eds.; p. 131). https://cipotato.org/wp-content/uploads/congreso%20ecuatoriano%204/Memorias_iv_congreso_ecuatoriano_de_papa.pdf

Malard-Adam, J., Adamowski, J., Tuy, H., & Melgar-Quiñonez, H. (2023). Sécurité alimentaire de l'agriculture indigène guatémaltèque face à l'incertitude sociale et climatique. *Vertigo, 23*(2), 1–32. https://doi.org/10.4000/vertigo.41558

Naciones Unidas. (1992). *Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático* (84; p. 26). https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf

Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR). (2020). *Costo humano de los desastres: Una visión general de los últimos 20 años 2000–2019*. https://www.undrr.org/sites/default/files/inline-files/El%20Costo%20Humano%20de%20los%20Desastres%202000-2019.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2001). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. Dirección de Información de la FAO. https://www.fao.org/4/x9800s/x9800s00.htm#TopOfPage

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2012, mayo). *Escala Latinoamericana y Caribeña de Seguridad Alimentaria (ELCSA): Manual de uso y aplicaciones*. Comité Científico de la ELCSA.

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2015). Manejo del suelo [Informativa]. *Portal de Suelos de la FAO*. https://www.fao.org/soils-portal/soil-management/es

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2017). *Agroecología para la Seguridad Alimentaria y Nutrición—Actas del Simposio Internacional de la FAO* [Informativa]. https://www.fao.org/agroecology/database/detail/es/c/522729/

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2021). *El estado de los recursos de tierras y agua del mundo para la alimentación y la agricultura—Sistemas al límite* (1a ed.). https://doi.org/10.4060/cb7654es

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2024). *Versión resumida de repercusiones de las catástrofes en la agricultura y la seguridad alimentaria 2023: Evitar y reducir las pérdidas mediante la inversión en la resiliencia*. https://doi.org/10.4060/cc7900es

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). Agua para consumo humano [Informativa]. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/drinking-water

Ortiz-Bobea, A., Ault, T. R., Carrillo, C. M., Chambers, R. G., & Lobell, D. B. (2021). The historical impact of anthropogenic climate change on global agricultural productivity. *Nature Climate Change, 11*(4), 306–312. https://doi.org/10.1038/s41558-021-01000-1

Parque Museo del Agua YAKU. (2021, diciembre 21). Arte urbano y comunidades: Cruz Loma [Informativa]. *Yaku Parque Museo del Agua*. https://yakumuseoagua.gob.ec/arte-urbano-y-comunidades-cruz-loma/

Pérez, N. (2004). La agricultura orgánica. En *Manejo ecológico de plagas* (pp. 17–42). Centro de Estudios de Desarrollo Agrario y Rural-CEDAR. https://www.uv.mx/hab/files/2022/06/Manejo-ecologico-de-plagas.pdf

Reyes-Palomino, S. E., Cano Ccoa, D. M., Reyes-Palomino, S. E., & Cano Ccoa, D. M. (2022). Efectos de la agricultura intensiva y el cambio climático sobre la biodiversidad. *Revista de Investigaciones Altoandinas, 24*(1), 12. http://dx.doi.org/10.18271/ria.2022.328

Secretaría de la CIPF. (2021). *Revisión científica del impacto del cambio climático en las plagas de las plantas* (1a ed.). FAO en nombre de la Secretaría de la CIPF. https://doi.org/10.4060/cb4769es

Sotomayor, M. (2015). *Historia de mi pueblo, Parroquia de Lloa*. Secretaria de Cultura del MDMQ. https://www.calameo.com/read/0047479026c518b295290

World Bank. (2021, marzo 29). Lograr una recuperación verde, resiliente e inclusiva [Informativa]. *World Bank*. https://www.bancomundial.org/es/news/speech/2021/03/29/building-a-green-resilient-and-inclusive-recovery-speech-by-world-bank-group-president-david-malpass

World Bank. (2024). *Panorama general: Gestión de riesgos de desastres* [Informativa]. *Grupo Banco Mundial*. https://www.bancomundial.org/es/topic/disasterriskmanagement/overview

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/jthdpk67

UN NUEVO MODELO PARA FORTALECER COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN: INTERACCIÓN ENTRE MENTALIDAD DE CRECIMIENTO Y MENTALIDAD GLOBAL

A NEW MODEL FOR STRENGTHENING INTERCULTURAL COMPETENCIES IN EDUCATION: INTERACTION BETWEEN GROWTH MINDSET AND GLOBAL MINDSET

Elsa D. Hernández García

Panamá

DOI: https://doi.org/10.71112/jthdpk67

Un nuevo modelo para fortalecer competencias interculturales en la educación: interacción entre mentalidad de crecimiento y mentalidad global

A new model for strengthening intercultural competencies in education: interaction between growth mindset and global mindset

Elsa D. Hernández García

Elsatech61@gmail.com

https://orcid.org/0009-0002-5839-2118

Universidad Central de Venezuela

Panamá

RESUMEN

El presente artículo analiza la conectividad entre las mentalidades de crecimiento y global para reforzar las competencias interculturales, en los contextos educativo y laboral. A través de una revisión teórica integradora, se exploran las dos formas de pensamiento y la manera en que se complementan entre sí, enriqueciendo habilidades fundamentales como la actitud de apertura, la empatía, la adaptabilidad y el pensamiento crítico, esenciales para convivir y trabajar en entornos diversos. La mentalidad de crecimiento, esta vinculada a procesos de adaptación y resiliencia, mientras la mentalidad global se relaciona con la receptividad y apertura mental hacia otras cultura. Asimismo, la disposición de una mejora continua y comprender la existencia de lo diverso, son una gran fuente de aprendizaje. Existe evidencia que indican que ambas mentalidades se desarrollan de manera conjunta, y coadyuvan a tener profesionales aptos y capaces para interactuar con empatía y sensibilidad cultural. Este estudio propone un modelo conceptual constructivo e inclusivo, que vincula ambas perspectivas, tanto en entornos

educativos como organizacionales. Y futuras investigaciones validarán esta propuesta, la cual se traduce en acciones formativas específicas frente a los desafíos de la diversidad global.

Palabras Claves: mentalidad global; mentalidad de crecimiento; entornos educativos; diversidad cultural; competencias interculturales; modelos teóricos; formación profesional

ABSTRACT.

This article analyzes the connectivity between growth and global mindsets to strengthen intercultural competencies in educational and work contexts. Through an integrative theoretical review, the two ways of thinking are explored and how they complement each other, enriching fundamental skills such as openness, empathy, adaptability, and critical thinking, essential for living and working in diverse environments. The growth mindset is linked to processes of adaptation and resilience, while the global mindset is related to receptivity and openness to other cultures. Likewise, the willingness to continuously improve and understand the existence of diversity are great sources of learning. Evidence indicates that both mindsets develop together and contribute to producing professionals capable of interacting with empathy and cultural sensitivity. This study proposes a constructive and inclusive conceptual model that links both perspectives in both educational and organizational settings. Future research will validate this proposal, which will translate into specific training actions to address the challenges of global diversity.

Keywords: global mindset; growth mindset; educational environments; cultural diversity; intercultural competences; theoretical models; vocational training

Recibido: 26 de mayo 2025 | Aceptado: 10 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/jthdpk67

INTRODUCCIÓN

Las habilidades interculturales en la actualidad son de tal magnitud, que se han convertido en competencias fundamentales en entornos educativos y laborales globales, además el manejo de estas competencias permite a los individuos desarrollarse y prosperar hacia entornos cada vez más heterogéneos. El adiestramiento en estas competencias requiere de enfoques integradores que superen las habilidades técnicas, considerando también factores psicológicos, actitudinales y cognitivos. Bajo esta concepción, la interacción entre una mentalidad de crecimiento personal y una perspectiva global, se perfila como un enfoque teórico adecuado que explica el fortalecimiento de las mencionadas habilidades.

Con este artículo teórico se analiza y desarrolla conceptualmente dichas mentalidades, destacando su potencial sinergia en la génesis de las habilidades interculturales dentro de contextos docentes y laborales. La definición de la mentalidad de crecimiento, es la convicción de poseer la capacidad para desarrollar habilidades a través del esfuerzo y el aprendizaje, por su parte, la mentalidad global comprende la conciencia y valoración hacia la diversidad cultural, ambas se consideran factores importantes en este proceso. Al respecto (Moran-Chacón et al., 2024) Señalan “los individuos con una mentalidad de crecimiento pueden adaptarse mejor a nuevos entornos culturales al reconocer y aprovechar sus capacidades de aprendizaje”.

Por otra parte, los cambios acelerados introducidos por la tecnología en la educación superior, hacen necesaria la adquisición de habilidades que favorezcan la adaptación, como la mentalidad de crecimiento, muy especialmente bajo entornos multiculturales y tecnológicamente diversos. Nivela y Echeverría (2024) coinciden en afirmar que, dentro del ámbito universitario, para enfrentarse a los desafíos contemporáneos, es clave que las competencias humanas se fortalezcan, facilitando el manejo de la complejidad y aprovechamiento de las oportunidades para un aprendizaje activo, desarrollo personal y colaboración en entornos globales.

De la presente investigación se ha podido evidenciar la existencia de estudios por separado sobre ambas mentalidades, no obstante, la vinculación entre ambas en el ámbito de las competencias interculturales, no ha sido lo suficientemente explorada. (Vásquez, K. et al., 2023) destaca a través de un estudio sobre estrategias para la educación, sugiere que la falta de modelos que integren ambos conceptos, puede limitar la capacitación de los individuos en habilidades interculturales durante su formación. Por su parte Cáceres-Lozano et al. (2023) destacan la importancia de los ambientes laborales saludables, al señalar que las condiciones óptimas de trabajo deben incluir tanto el desarrollo personal como la promoción de la motivación de los empleados.

Asimismo, se evidencian varios vacíos temáticos significativos en estas áreas. Principalmente, se identifica la falta de investigaciones que describan taxativamente cómo una mentalidad de desarrollo personal y una visión global pueden interactuar facilitando el desarrollo de competencias interculturales. Posteriormente, no ha sido suficientemente estudiado, cómo puede impactar el entorno digital sobre esta interacción. Y finalmente, la escasez de estudios longitudinales sobre el desarrollo de estas mentalidades y habilidades en el transcurso del tiempo, en ámbitos laborales y educativos. Al respecto Torres (2024), señala que es una necesidad crítica la investigación sistemática sobre las trayectorias de desarrollo en competencias interculturales.

El objetivo de este artículo es, por lo tanto, proponer un modelo teórico que explique la interrelación entre la mentalidad de crecimiento y la mentalidad global en el fortalecimiento de competencias para interactuar entre culturas en contextos educativos y laborales.

METODOLOGÍA

En el marco de una revisión teórica se realiza este estudio de construcción conceptual integradora, dirigida a un modelo explicativo. Se basó en un análisis crítico desde el año 2018

hasta 2025, de fuentes académicas indexadas, dando prioridad a artículos obtenidos a partir de registros recopilados de Scopus, SciELO, PubMed y Web of Science.

Se tomó en consideración los siguientes criterios de inclusión:

(a) Se evaluó la localización verificable y la disponibilidad de DOI. Sin restricción geográfica.

(b) Investigaciones teóricas y empíricas sobre competencias interculturales relacionadas con mentalidades de crecimiento y mentalidad global.

(c) Revisiones de publicaciones por pares.

El análisis tuvo como acción el estudio e identificación de constructos individuales, con criterios metodológicos y resultados relevantes que facilitaran la conexión de hallazgos conceptuales entre las variables analizadas. El modelo teórico se originó del proceso de triangulación y revisión de la literatura explorada y de las categorías conceptuales examinadas.

Marco teórico

Dweck (2006) señala que la mentalidad de crecimiento se puede desarrollar y se define como la convicción de que la inteligencia y las competencias se adquieren con el esfuerzo, retroalimentación constructiva y estrategias adecuadas, promoviendo con esta perspectiva la resiliencia, perseverancia, y una actitud positiva frente a los desafíos y los errores. Taveras y Santelices (2025) indican que esta mentalidad además de influir en el rendimiento estudiantil, tambien fomenta el bienestar y la práctica pedagógica, al favorecer creencias orientadas a la transformación y a la mejora continua.

Desde la educación básica, se puede comenzar a crear esta mentalidad mediante el uso de estrategias didácticas que potencien tanto la motivación intrínseca como la autorregulación. Montesinos (2024) señala que estas estrategias son son vitales para el desarrollo cognitivo y socioemocional, particularmente en la educación primaria, etapa clave para constituir sólidas bases del aprendizaje autónomo. Por su parte García-Álvarez et al.

(2023) muestran cómo a través de intervenciones en el contexto docente, con la aplicación de programas basados en psicología positiva, logran un gran impacto en el bienestar emocional y desempeño profesional, contribuyendo a fortalecer la actitud abierta al aprendizaje en los educadores, incrementa su rol pedagógico.

Fique et al. (2023) muestra a través de un análisis cualitativo, cómo los docentes al internalizar una mentalidad que valora el aprendizaje continuo, pueden cambiar y mejorar sus prácticas. Con estos hallazgos se evidencia que mediante la transformación pedagógica se promueven las competencias interculturales en el aula, fomentando una actitud receptiva frente a la diversidad cultural y la lingüística. Asimismo, Yeager et al. (2019), muestran en base a unas intervenciones breves realizadas en unas escuelas de secundaria en Estados Unidos, un aumento significativo en el desempeño de estudiantes con bajo rendimiento previo, particularmente en unidades escolares donde la normativa social, valora tanto el aprendizaje como el esfuerzo.

Por su parte, Han y Stieha (2020), lograron sistematizar sus intervenciones realizadas en recursos humanos y educación superior, llegando a la conclusión de que una mentalidad de crecimiento se puede favorecer y desarrollar al vincularse a contextos de apoyo institucional, procesos de formación continua y retroalimentación adaptativa. Esto evidencia la importancia de estrategias sostenibles para fortalecer dicha mentalidad en los entornos educativos.

RESULTADOS

Se entiende por mentalidad global, a la capacidad de actuar eficazmente en entornos multiculturales, valorando y reconociendo la diversidad como un punto fuerte. Deardorff (2006), resalta que las competencias interculturales constituyen no solo el conocimiento de las actitudes y habilidades necesarias para interactuar de manera respetuosa, sino la eficacia para relacionarse con personas de distintas culturas. Camacho Díaz y Munera Rangel (2021) destacan que el acceso limitado a los contenidos y experiencias interculturales perjudica el

desarrollo de estas competencias, por lo que resulta clave la implementación de estrategias de capacitación en estas áreas.

Valenzuela-Keller et al. (2022) son contestes en subrayar que la internacionalización curricular y la movilidad académica son medios que favorecen la mentalidad global. Al exponerse a estos contextos culturales heterogéneos resulta favorecedor para la adaptación y la colaboración, habilidades que resultan clave en el mercado laboral actual. Asimismo, Adalid Donat et al. (2018) evidencian que aquellos estudiantes con aptitudes para participar en programas de intercambio internacional presentan mayor apertura mental y mejores niveles en competencias comunicacionales, lo cual viene a corroborar la relación entre mentalidad global y movilidad internacional.

Vásquez et al. (2024) enfatizan que, si bien es cierto las tecnologías y el aprendizaje autónomo constituyen recursos de gran utilidad, las interacciones presenciales continuan siendo fundamentales para el desarrollo de habilidades comunicacionales interculturales, lo que destaca la relevancia del contacto humano, para la formación de esta mentalidad.

Figura 1

Influencia de las mentalidades de crecimiento y global sobre las competencias interculturales

Varios estudios recientes demuestran la interrelación entre ambas mentalidades siendo sinérgicas en la adquisición de competencias interculturales. Du et al. (2021) observan la importancia de la lectura sobre historias de superación personal, ya que conectan con el deseo de crecer y una comprensión más amplia del mundo, promoviendo un mejor desempeño académico, y reforzando la capacidad de los estudiantes para transitar las diferencias culturales.

Lou y Li (2022) ahondan en esta interrelación al evidenciar como una actitud de aprendizaje continuo, inflye sobre el bienestar y el rendimiento, está vinculado al entorno sociocultural. Las sociedades cuyas costumbres y normativas son más rígidas, tienden a limitar los beneficios, por lo que una mentalidad global puede mermar esas rigideces. Pudieron concluir que cuando la cultura beneficia la mentalidad de crecimiento, con base en un estudio realizado en 78 países, se puede observar mayores niveles de resiliencia, motivación y desempeño académico, lo cual retoma la importancia del contexto sociocultural, clave para el desarrollo de estas habilidades.

Sugiati et al. (2024) demuestran desde el punto de vista empírico mediante un contexto organizacional, cómo ambas mentalidades logran influir en el compromiso y desempeño del personal docente universitario. Indican que ambas pueden ser predictores del compromiso organizacional, incidiendo sobre su rendimiento profesional, corroborando la hipótesis predictiva de una conexión entre ambas perspectivas.

Desde una perspectiva cognitiva, las mentalidades pueden comprenderse como una expresión funcional de los modelos mentales que los individuos realizan para poder comprender su realidad, tomar una decisión o adaptarse a situaciones difíciles. Al respecto, Johnson-Laird (1983) creador de la Teoría de los modelos mentales, los sujetos tienden a formar representaciones internas mediante las cuales pueden anticiparse a las consecuencias de sus actos, dirigir sus acciones con base a sus experiencias y con fundamento en sus

creencias. Asimismo, Batista da Silva, León Olave y Rocha (2021) observaron que los emprendedores que desarrollaron modelos mentales vinculados al aprendizaje continuo, resiliencia y liderazgo, obtienen un mejor desempeño laboral, y estos aspectos están relacionados con los elementos que integran la mentalidad de crecimiento y global.

DISCUSIÓN

Los desarrollos conceptuales expuestos en el presente estudio confirman que la interrelación entre la mentalidad de crecimiento y mentalidad global no solo se fundamenta desde un plano teórico, sino que también sobresale como una vía estratégica para fomentar las competencias interculturales en ámbitos educativos y laborales, tal como lo respalda la investigación empírica reciente. El estudio de Holden et al. (2021) demuestra que una mentalidad cambiable, afín a la mentalidad de crecimiento, mejora efectivamente el aprendizaje y la adaptación cultural, con individuos que exhiben mayor persistencia y capacidad de respuesta a la retroalimentación en tareas interculturales. Su complementación favorece una generación del aprendizaje como una circunstancia variable que exige una disposición hacia el crecimiento personal y una actitud abierta frente a la diversidad.

En consecuencia, la propuesta de este modelo teórico integrador responde a necesidades de las demandas contemporáneas de la educación superior, donde la adaptabilidad y la diversidad cultural surgen como competencias primordiales para el ejercicio profesional. Programas experienciales, como los informado por Pintor & Premazzi (2024), reportan cómo el incentivo de competencias interculturales mediante interacciones culturales directas influye en la reflexión y el crecimiento personal, destacando la relevancia del modelo propuesto. Asimismo, Cáceres-Lozano et al. (2023) resalta que el bienestar organizacional se mejora cuando se reconoce al individuo como agente activo de su propio desarrollo, principio que orienta los fundamentos de la presente investigación.

A pesar de lo mencionado, urge la necesidad de avanzar en la validación empírica del modelo, principalmente cuando su aplicabilidad en contextos formativos reales. La carencia de estudios longitudinales que examinen la evolución simultánea de estas mentalidades y su repercusión en el desarrollo de competencias interculturales limita la generalización de los hallazgos. Asimismo, existen vacíos relevantes en la literatura referente al rol mediador de los entornos digitales en el aprendizaje intercultural, como señala Torres (2024). En tal sentido, se sugiere que futuras investigaciones no solo examinen la eficacia del modelo propuesto, sino que también se profundice en los mecanismos específicos mediante los cuales la tecnología puede facilitar o restringir el desarrollo conjunto de la mentalidad de crecimiento y la mentalidad global en procesos de formación profesional.

CONCLUSIONES

Promover el desarrollo en estas competencias interculturales constituye un enfoque estratégico a implementar en contextos educativos y organizacionales en la actualidad. Surgiendo la mentalidad de crecimiento y la mentalidad global como dimensiones sinérgicas, contribuyendo a una comprensión más profunda entre los procesos de adaptación, interacción y mejor desempeño en ámbitos multiculturales.

En este análisis teórico, se determina que la mentalidad de crecimiento fomenta la convicción en el aprendizaje continuo, la resiliencia y la apertura frente a los desafíos, lo que constituye la esencia del fundamento psicológico para desarrollarse en entornos diversos. Igualmente, la mentalidad global permite una mayor valoración, comprensión y gestión en beneficio de la diversidad cultural, aspectos claves para la generar vínculos constructivos en entornos multiculturales. La conexión entre ambas perspectivas fortalece un enfoque más holístico que beneficia las habilidades cognitivas, actitudinales, y relacionales fundamentales para el desempeño y convivencia en un mundo globalizado.

Proponer un modelo teórico conceptual sobre la relación entre ambas mentalidades, es el aporte de esta investigación, donde entender como un mecanismo que se desarrolla de manera conjunta, puede generar un impacto significativo en la formación de los profesionales capaces de interactuar con sensibilidad cultural, competencias relevantes en el mundo contemporáneo. Esta propuesta puede ser de utilidad para diseñar estrategias en entornos laborales y programas educativos más inclusivos y efectivos, orientados hacia el entendimiento mutuo y el aprendizaje transformador.

Por lo tanto, se sugiere centrarse hacia estudios empíricos que corroboren esta revisión teórica, en la exploración y aplicación en diversos ámbitos donde se logren la integración de manera intencional de ambas mentalidades. En tal sentido, se afianzaría una perspectiva que forme individuos y profesionales más humanos, conscientes y eficacez para desempeñarse en un mundo global y culturalmente diverso.

REFERENCIAS

Adalid Donat, M., et al. (2018). Competencias interculturales en Educación Superior. *Education in the Knowledge Society, 19*(1), 97–114. https://doi.org/10.14201/eks201819197114

Batista da Silva, J., León Olave, M. E., & Rocha, R. (2021). Modelos mentales y percepciones de desempeño en emprendedores de startups. *Pensamiento & Gestión, (51)*, 150–187. https://doi.org/10.14482/pege.51.813.149

Cáceres-Lozano, L., Acevedo-Cárdenas, J., Barrios-Martínez, V., RomeroSalinas, L., Pérez-Peña, A., & Contreras-Pacheco, F. (2023). Bienestar laboral y su correlación con el compromiso organizacional. *Revista Investigación en Salud Universidad De Boyacá, 10*(1), 94–111. https://doi.org/10.24267/23897325.742

Camacho Díaz, Y., & Munera Rangel, J. D. (2021). *Competencias profesionales interculturales* [Trabajo de grado, Universidad ECCI].

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Du, X., Yuan, S., Liu, Y., & Bai, X. (2021). Reading struggle stories of role models can improve students' growth mindsets. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747039

Dweck, C. S. (2008). *Mindset: La actitud del éxito*. Editorial Urano.

Fique, I., Cardona, P., & Tejada-Sánchez, I. (2023). Mentalidad de crecimiento y cognición docente en la formación profesional: Un estudio de caso. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 13*(1), 114–142. https://doi.org/10.18175/vys13.1.2022.4

García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Manzano-Sánchez, D. (2023). Application of a program to improve growth mindset, eudaimonic well-being and multidimensional well-being within the framework of teacher professional development. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 16*(34, Special Issue), 1–16. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9550

Han, S. J., & Stieha, V. (2020). Growth mindset for human resource development: A scoping review of the literature with recommended interventions. *Human Resource Development Review, 19*(3), 279–301. https://doi.org/10.1177/1534484320939739

Holden, L. R., LaMar, M., & Bauer, M. (2021). Evidence for a cultural mindset: Combining process data, theory, and simulation. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.596246

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.

Lou, N. M., & Li, L. M. W. (2022). The mindsets × societal norm effect across 78 cultures: Growth mindsets are linked to performance weakly and well-being negatively in societies

with fixed-mindset norms. *British Journal of Educational Psychology, 93*(1), 134–152. https://doi.org/10.1111/bjep.12544

Montesino, B. (2024). Educar para el devenir. Desarrollo de la resiliencia generativa y la mentalidad de crecimiento en la educación primaria: Estrategias y buenas prácticas basadas en el currículo actual. *Journal of Neuroeducation, 4*(2). https://doi.org/10.1344/joned.v4i2.43829

Moran-Chacón, Y., Franco-Bajaña, M., Cacoango-Yucta, W., & Villavicencio, P. (2024). Programas de mentorías para el desarrollo de habilidades técnicas en el manejo de las TIC en estudiantes de bachillerato de la unidad educativa Liceo Naval Guayaquil. *Mqrinvestigar, 8*(2), 2615–2636. https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.2.2024.2615-2636

Pintor, S. P., & Premazzi, V. (2024). The key role of intercultural competencies for effective integration: From theory to practice. *Deleted Journal, 1*(2), 94–111. https://doi.org/10.1108/qea-03-2024-0027

Sugiati, G. A., Sudarmini, K., & Rustini, N. M. (2024). The influence of global and growth mindsets on organizational commitment and educational staff performance at Universitas Warmadewa. *Journal of Finance and Business Digital, 3*(3), 211–224. https://doi.org/10.55927/jfbd.v3i3.11660

Taveras, C. M., & Santelices, M. V. (2025). Desarrollo y aplicación de la mentalidad de crecimiento en la profesión docente: Revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 36*(1), 93–104. https://dx.doi.org/10.5209/rced.90407

Torres, W. (2024). Gestión empresarial del talento humano desde la política de responsabilidad social: Una revisión sistemática. *Revista Perspectiva Empresarial, 10*(2), 113–132. https://doi.org/10.16967/23898186.851

Valenzuela-Keller, A., Peña, C., & Matus, T. (2022). Mentalidad global, movilidad académica y currículo internacional: Elementos clave para la formación intercultural. *Revista de Educación Superior, 51*(4), 41–59.

Vásquez, K., Yauri, H., Luyo, S., & Bejarano, D. (2023). Análisis de la resiliencia en empresas peruanas: Una revisión sistemática. *Revista de Climatología, 23*, 1202–1213. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1202-1213

Vásquez, M., Núñez, J., & Fernández, R. (2024). Educación híbrida y formación intercultural en enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(1), 85–104.

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature, 573*, 364–369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/ntprzb61

APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS BASADO EN EL ENFOQUE DE LA CONECTIVIDAD DE LA FORMACIÓN MILITAR DE LA FAE

APPLICATION OF METHODOLOGICAL STRATEGIES BASED ON THE CONNECTIVITY APPROACH IN THE MILITARY TRAINING OF THE ECUADORIAN AIR FORCE (FAE)

César Julio Quinga Suárez

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/ntprzb61

Aplicación de estrategias metodológicas basado en el enfoque de la conectividad de la formación militar de la FAE

Application of methodological strategies based on the connectivity approach in the military training of the ecuadorian air force (FAE)

César Julio Quinga Suárez

cesarquin0906@yahoo.com

https://orcid.org/0009-0002-0077-8843

Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE-Ecuador

Fuerza Aérea Ecuatoriana-FAE-Ecuador

RESUMEN

La educación militar tiene que adaptase a los contextos dinámicos cambiantes, en constante reflexión a partir de las experiencias, de las nuevas teorías, tecnologías emergentes, como estrategias metodológicas sustentadas en el enfoque de la conectividad como vía de trasformación del proceso enseñanza – aprendizaje. El análisis se desarrolla con el enfoque cuantitativo, con el objetivo de determinar la utilización de herramientas tecnológicas como parte de las estrategias metodológicas en el aula, mediante la pedagogía del conectivismo, ciberespacio, que permite pensar en una educación virtual, como metodología del salón de clases de manera presencial, estableciendo un nuevo enfoque con sus propias características, dinámicas y formas de enseñanza - aprendizaje. Finalizando, para poder aplicar esta metodología en beneficio de la comunidad educativa, debe existir el compromiso de los actores educativos, que logren la interrelación que permita interactuar con las nuevas herramientas digitales, originando una formación integral e innovadora.

Palabras clave: conectividad; estrategias metodológicas; aprendizaje activo; educación militar; herramientas digitales

ABSTRACT

Military education must adapt to dynamic and changing contexts, constantly reflecting on experiences, new theories, and emerging technologies as methodological strategies supported by the connectivity approach as a means of transforming the teaching–learning process. This analysis is developed using a quantitative approach, with the objective of determining the use of technological tools as part of methodological strategies in the classroom, through the pedagogy of connectivism and cyberspace. This presents a paradigm that enables thinking about virtual education as a methodology applicable even in face-to-face classrooms, establishing a new approach with its own characteristics, dynamics, and teaching–learning methods. Finally, in order to apply this methodology for the benefit of the educational community, there must be a commitment from educational actors to achieve the interrelation that allows interaction with new digital tools, leading to a comprehensive and innovative education.

Keywords: connectivity; methodological strategies; active learning; military education; digital tools

Recibido: 3 de junio 2025 | Aceptado: 9 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

El presente estudio, es un esfuerzo colaborativo diseñado en el marco de una educación militar en transición hacia nuevos horizontes, que tiene como objeto el desarrollo del proceso de formación militar del personal de aspirantes que ingresan de la vida civil a la vida

militar, en el que se desarrolla el proceso de militarización y paralelo cursan los estudios de la Licenciatura en Ciencias Aeronáuticas Militares, Tecnología Superior Universitaria en Ciencias Militares Aeronáuticas y Tecnología Superior Universitaria en Infantería Aérea de la Fuerza Aérea Ecuatoriana.

La educación militar ha experimentado actualmente una serie de cambios significativos, considerando los avances tecnológicos y pedagógicos, generalmente en la tradición militar en la que se mantiene la jerarquía y el enfoque se centra en la repetición y disciplina en la fase de militarización y poster a su desarrollo se ejecutan los principios filosóficos como el conductismo, constructivismo, aprendizaje significativo, que actualmente la educación busca mudar los métodos para responder las nuevas exigencias del proceso enseñanza - aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, se desarrollan las competencias mediante la aplicación del diseño curricular en el aula de clases, en el cual se plantea estrategias metodologías que permiten identificar los procedimientos, criterios y principios que conducen al aprendizaje mediante la organización y planificación de las actividades académicas (Torres y Girón, 2009), así es como surgen nuevas corrientes pedagógicas en el proceso enseñanza – aprendizaje, en que interactúan la interacción e innovación convirtiéndose como el ente clave de la conectividad, desarrollado por Siemens (2005), con el fin de accionar en las redes de información, desde una perspectiva de conocer y aprender lo desconocido de la información, navegando en entornos complejos, desarrollando nuevas habilidades y uso tecnológico, que permitan la toma de decisión en situación complicadas.

Así mismo se consideran a las estrategias metodológicas como “las formas de lograr nuestros objetivos en menos tiempo, con menos esfuerzo y mejores resultados. En éstas, el investigador amplía sus horizontes de visión de la realidad que desea conocer analizar, valorar, significar o potenciar” según (Quiroz, 2003, p. 86), hoy en día el uso y aplicación de estrategias metodológicas, se las emplea desde la red, sustentadas en la conectividad y la formación

militar permitirá enfrentar nuevos desafíos, bajo este contexto es indispensable dejar atras las clases magistrales y evolucionar al uso tecnológico con fines pedagógicos, bajo una cultura académica con nuevas estrategias activas de aprendizaje y colaborativas, que permiten evolucionar el proceso enseñanza - aprendizaje.

El enfoque de la conectividad en educación pasa a ser una estrategia de aprendizaje en la era digital, George Siemens (2005) y Stephen Downes (2012), presenta una propuesta por los cambios drásticos en lo relacionado con el acceso a la información, a la tecnología y las dinámicas que se muestran en la red, al considerar un individuo que adquiere una acción en la búsqueda de información como base de datos, comunidad virtual, ciudad red, dispositivos tecnológicos y multimedia (Salinas, 2012).

Desde esta perspectiva la innovación de las estrategias metodológicas, permiten el desarrollo de diversas actividades por parte del investigador, al analizar la aplicación de estrategias metodológicas con enfoque de la conectividad Downes, (2012): entre los cuales existen las descripciones a partir de observaciones que se realiza mediante las entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeos, registros escritos, fotografías o películas, que permite convertirles en base de datos Codd, (1970) y Chapple y Seidl, (2022), comunidad virtual Rheingold, (1993), y ciudad red Castells, (2000), así como otros materiales que permitan almacenar información, en las diferentes redes y el uso estratégico de las tecnologías.

En el mismo orden de ideas se plantea la teoría del aprendizaje significativo Ausubel, (1968), donde se conoce la estructura cognitiva del estudiante, para conocer los conceptos y definiciones, así como su grado de estabilidad emocional que está presente el proceso educativo de enseñanza - aprendizaje. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando (Ausubel, Novak, y Haenesian, 1983).

De acuerdo con los planteamientos de la pedagogía de la conectivismo, el cual representan la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización (Siemens, 2014), así mismo Hermann (2011), establece a la pedagogía del ciberespacio como un cambio de paradigma, pensar que la educación virtual no como herencia de la enseñanza a distancia, sino como un nuevo enfoque de educación que tiene sus propias características, dinámicas y formas de enseñanza - aprendizaje en la sociedad (Mazur, 2009), considerando una renovación pedagógica, la cual ha cambiado en su metodología y tecnología; así también una nueva estrategia educativa donde los docentes tendrán que formar a sus estudiantes no para el presente, sino para el futuro Morin (2001), desde las aulas de clases, con la finalidad de poder atender las demandas del proceso de formación militar, cuyo objetivo es disminuir los tiempos entre el uno y el otro dentro del proceso académico.

Así mismo, se plantea las narrativas digitales Lambert (2013), constituyéndose en el sistema de lenguajes que integran textos bifurcados, imágenes, animaciones, videos y sonidos, que posibilitan interacción, navegación, comunicación, creación de redes y datos e informaciones de manera interactiva y colectiva, fundamenta en los principios de la pedagogía del ciberespacio, a modo de teoría de enseñanza y aprendizaje para la era digital, como tesis central, que el tener acceso a la red internet y hacer uso de las tecnologías per se no garantiza obtener conocimientos y aprendizajes (Hermann, 2011).

Por otro lado, el punto de partida del conectivismo es el individuo que establece un conocimiento personal, con un componente en una red de aprendizaje Gutiérrez (2012), la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos Siemens (2005). Este ciclo de desarrollo académico (personal a la red, de la red a la institución) Downes (2007), que permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado, orientado por la comprensión de las decisiones que están basadas en principios que cambian rápidamente

(Onrubia, 2005), aspectos indispensables para la formación individual e independiente, por existir cursos de educación continua.

El ámbito educativo militar no ha sido ajeno a los cambios culturales, científicos y tecnológicos que operaran en el mundo globalizado del proceso académico, emigrando a un enfoque de la conectividad (Siemens, 2014), en el que están presentes las herramientas tecnológicas tales como: blog, wikis y podcasts, West y West (2009), chat y foros Salmon, (2004), wordpress y blog educativo, Alexander y Levine (2008), Google, Classroom, Saboowala y Manghirmalani. (2021), desarrollando el aprendizaje colaborativo entre los cadetes, además de pedagogía de la interactividad, la metodología de las clases invertidas.

El conectivismo, está relacionado con la interacción de principios explorados por la teoría de caos, redes, complejidad y autoorganización, donde el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes, que deben ser cambiantes y flexibles que no están por completo bajo control del individuo, por lo tanto permite la conexión de conjuntos de información especializada y las conexiones que nos permiten aprender más y tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2004).

Así mismo, se presenta la pedagogía de la interactividad, de acuerdo con el planteamiento de (Santaella, 2007) que señala: “la interactividad en la red permite acceder a informaciones a distancia de manera no lineal, enviar mensajes que quedan disponibles sin valores jerárquicos, realizar acciones colaborativas, actuar en lugares remotos, visualizar espacios lejanos, coexistir en contextos reales y virtuales, pertenecer e interactuar en ambientes virtuales a través de diferentes procesos de inmersión” (p. 5).

En este orden de ideas, convergen muchos aspectos, que buscan el mejoramiento de los estudiantes y su entorno, la forma de hacerlo es lo que distinguirá el tipo de formación académica, esto con lleva a una reflexión de varios autores entre los que están: Freire (1970), Morin (2000), Brunner (2000) y Fernández (1990) “si tendremos individuos verdaderamente

educados o personas “domesticadas” o “tecnificadas”, que sólo sirven para generar riqueza. La educación que obtengamos dependerá en gran medida del modo en que se imparta, de los principios que se apliquen y de las metas que se planteen.

De este planteamiento se considera como parte de la metodología a la clase invertida, con una cultura de aprendizaje, en la que se relaciona el docente con el estudiante: primero comprende la resolución de problemas en otros contextos y tendencias sociales Ovalles, (2014), segundo representa el cambio de comportamiento de acuerdo con los estilos y nuevas formas de enseñanza, tercero se considera con la planificación académica, que se interioriza mediante el plan de estudios o syllabus.

La clase invertida promueve la metodología que consiste en sacar la teoría de la clase para ocuparla con la realización de los ejercicios, es decir, lo contrario a lo que hacemos en una clase tradicional. Teoría en casa y deberes en el aula. De esta forma, el profesor le puede dedicar más tiempo a resolver dudas y a guiar a los estudiantes por las aplicaciones prácticas de los contenidos, (Mazur, 2009), ayudándose con la tecnología como por ejemplo de flipped Classroom, que permite realizar grabaciones de vídeo de manera personalizada juntamente con los blogs, postcard, entre otras herramientas.

Así mismo, la formación militar presenta nuevos escenarios entre los que están hipótesis de conflicto, misiones de paz a nivel internacional, ayuda humanitaria, guerra electrónica – hibrida, que no solo es una preparación física - táctica – operativa, considerando que los unas sales como oficiales y los otros como personal de tropa, se requiere de competencias trasversales de la formación con valores éticos-morales, intelectuales y adaptativas al medio en el que se van a emplear.

De acuerdo con la aplicación metodológica de investigación y el respectivo análisis y procesamiento de la información, la formación militar utiliza las herramientas didácticas propias para el desarrollo integral de los uniformados.

DOI: https://doi.org/10.71112/ntprzb61

METODOLOGÍA

La presente investigación presenta la una metodología de enfoque cuantitativo (Hernández, Sampiere, y Baptista, 2014), con el objetivo de analizar y describir la realidad del entorno donde se desarrolla la investigación, conjuntamente con el tipo de investigación descriptivo (Behar, 2008), orientado a analizar la relación entre la aplicación de estrategias metodológicas desde la conectividad y el perfeccionamiento de competencias en el proceso de formación militar, de los cadetes y alumnos durante la formación militar.

En la misma línea de investigación, la metodología aborda el planteamiento del problema y los objetivos de investigación, lo que permitió afrontar la interrogante de la relación entre la ejecución de estrategias metodológicas establecidas en el enfoque de la conectividad y el desarrollo de las competencias en los alumnos militares, es así como se obtuvieron los datos en un solo momento de recolección de información por un lado para los alumnos y por otro para los docentes del aérea de conocimiento de informática.

El contexto militar, las estrategias metodológicas originan el aprendizaje autónomo, uso de recursos digitales, en el que se busca determinar en qué medida las estrategias influyen en el desarrollo de competencias digitales de los alumnos militares, entendido como la columna esencial en la formación militar.

Así mismo, se aplica el instrumento de recolección que es la encuesta, con el propósito de describir las principales herramientas que se utilizan en el aula de clases y que nuevas técnicas se puede implementar, para lo que se considera una población de 60 cadetes y alumnos, así como 6 docentes de área de conocimiento de informativa.

Como parte de las técnicas de recolección de información se considera a la encuesta, la cual se aplica al personal militar en el aula de clases, esta técnica se aplica por su facilidad en la aplicación y para obtener la información de manera directa, el que permite disminuir el tiempo en la aplicación y optimizar los recursos de aplicación.

La aplicación de la encuesta se realiza mediante un procedimiento típico, validado para poder obtener la información sobre el objeto de investigación, la utilización de la encuesta, orientan al trabajo de campo, (Rojas, 2011), en esta investigación la ventaja que aplicación es directamente con los sujetos informantes que se encuentran en las escuelas militares.

Por consiguiente, para la metodología cuantitativa se utiliza la técnica de investigación de campo, estratificada para la recolección de la información mediante la encuesta estructurada con base en una serie preguntas para identificar las diferentes variables que serán observadas y analizadas de los estudiantes y docentes.

En la población objetivo de estudio se considera a los cadetes y alumnos militares de los diferentes años militares, en que se establece una muestra representativa a ser aplicada en la investigación de campo (Hernández, 2010) en la cual los sujetos son parte del proceso de recolección de información a continuación, se plantea la fórmula para calcular el tamaño de la muestra, mediante un muestreo probabilístico estratificado.

Donde:

- Población (N) = 60
- Nivel de confianza (z) = 95%
- Error muestral (e) = 5%
- Probabilidad de éxito (P) = 0.70
- Probabilidad de fracaso (Q) = 0.30

De la aplicación de los datos en la fórmula, se obtuvieron como resultado una muestra de 50 encuestas, que fueron aplicadas a los cadetes que se encuentran cursando la licenciatura y tecnología, así como a los 6 docentes del área de conocimiento, con un nivel de confianza 95% y 5% de error.

Además, se empleó una prueba piloto de las encuestas, con la finalidad de corregir los posibles errores existentes en las preguntas planteadas, las cuales fueron observadas en la aplicación en un total de 10 encuestas.

RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación representan los efectos de la aplicación de las encuestas aplicadas a los 50 estudiantes y a los 6 docentes que son parte de las carreras militares.

El discurso sobre este aspecto en la formación militar, tiene un fundamento especial en el desarrollo del enfoque de la conectividad (Siemens, 2004), así como también las corrientes del aprendizaje significativo, como parte de las estrategias metodológicas que permiten el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje, el cual busca asegurar el proceso académico de los alumnos militares, delineando competencias en los diferentes niveles, en el que se califica la utilización de las herramientas tecnológicas educativas.

Del análisis de los resultados se consolida en el siguiente cuadro de las respuestas obtenidas en el instrumento de recolección de información de los estudiantes y docentes que se resumen a continuación.

Tabla 1

Estrategias en el Aula

ASPECTOS	ESTUDIANTES
Motivación del estudiante	43.20%
Soporte teórico	52.30%
Generar nuevas conexiones gamificación	40.90%
Utilización herramientas: Moodle, Blog personal, Twitter, Google Docs	66.12%

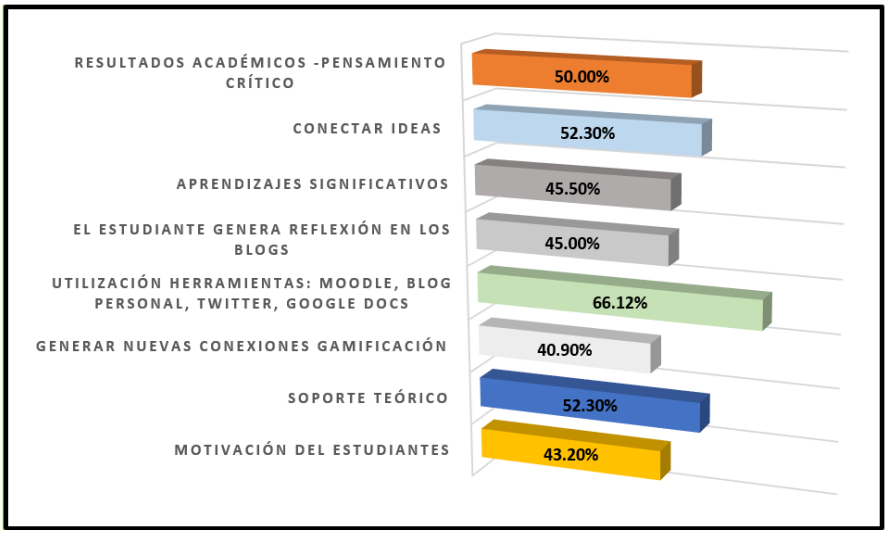
DOI: https://doi.org/10.71112/ntprzb61

El estudiante genera reflexión en los blogs	45.00%
Aprendizajes significativos	45.50%
Conectar ideas	52.30%
Resultados académicos-pensamiento crítico	50.00%

Nota: Recolección de información de campo

Figura 1

Estrategias utilizadas en el aula de clases



Nota: Recolección de información de campo

DISCUSIÓN

La investigación desarrolla el tema de la conectividad en el aula de clases se genera la utilización de la gamificación como parte de la retroalimentación de los contenidos aprendidos, se observa la importancia de romper el paradigma tradicional a una evolución de la era digital, razón por la cual, los estudiantes prefieren a una motivación permanente acompañado de la utilización herramientas: Moodle, Blog personal, Twitter, Google Docs, que permite la conexión de ideas, alcanzando resultados académicos con pensamiento crítico, en una actividad cognitiva para aprender y conocer, mediante la transversalidad de la motivación en cada

proceso académico.

Se aplica la gamificación como estrategia de estímulo o valoración de las acciones o actividades que se realizan, se convierten dentro de la estrategia en un punto de apoyo para que el docente continúe fortaleciendo sus procesos de enseñanza y adquiriendo ciertas capacidades y habilidades en TIC.

La integración de las tecnologías en las carreras y la ventaja del acceso al internet que se dispone los docentes y alumnos militares permite innovar el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje en el salón de clases.

En este mismo orden de ideas, el enfoque de la conectividad, propuesto por Siemens y Downes (2012) plantea la utilización de las narrativas digitales en beneficio del proceso académico, que se construya continuamente e interaccione con nodos digitales y los individuos de una manera más dinámica y generando la motivación por el aprendizaje, sea individual o colectivo, mediante el sistema de lenguajes que integran textos bifurcados, imágenes, animaciones, videos y sonidos, que posibilitan interacción, navegación, comunicación y creación de datos e informaciones.

En la recolección de información se utiliza una la metodología cuantitativa Malhotra, (2008), dirigida a docentes y estudiantes con la finalidad de establecer las características de la aplicación de este enfoque, cuyos resultados son importantes para interactuar en un nuevo paradigma, especialmente por ser una modalidad de estudios presenciales y utilizar recursos de una educación virtual en la que se integre estrategias cognitivas.

Con lo expuesto anteriormente, de manera general se demuestra que el salón de clases se vuelve atractivo para docentes y estudiantes, dejando de lado la educación tradicional y pasando al desarrollo de su propio conocimiento por parte del alumno militar, actividades que le permitirán cumplir con las competencias establecidas en el perfil de salida del alumno militar, mediante la aplicación de la metodología más exigente para todos los involucrados.

CONCLUSIONES

El presente estudio de investigación ha permitido evidenciar que el enfoque de la conectividad se convierte en una estrategia metodológica significativa para incrementar la motivación en el proceso de educación militar al centrarse el conocimiento en redes interactivas como parte de los nodos de información en un aprendizaje autónomo, a su vez se presenta el cumplimiento de las competencias que aportan significativamente al cumplimiento del perfil profesional.

De los hallazgos más relevantes se evidencia el uso de plataformas digitales, herramienta de las TIC en aula de clases virtuales, simuladores interactivos, que se incorporan al quehacer diario del docente y estudiante, con el objetivo de establecer el uso de herramientas Web, como parte de las estrategias metodológicas que se cumplirá en el desarrollo de la docencia de los docentes civiles - militares en la formación militar, mediante la aplicación de aprendizaje colaborativo de manera virtual, así como metodologías activas y el aprendizaje basado en problemas, la utilización de herramientas tecnológicas, permite dinamizar la creatividad de los docentes y los alumnos militares en el aula de clases, mediante la participación activa y colaborativa, cambiando los hábitos de aprendizaje.

En este ámbito, el docente debe tener una mentalidad abierta para poder transferir el conocimiento y a su vez el alumno en receptar, tomar, analizar y enriquecer el conocimiento, los estudiantes vienen más preparados, es la era de la tecnología en donde está presente el desaprender y simplemente tomar lo que sirve e interesa en el aprendizaje.

En esta primera investigación se evidencia la participación activa de docentes y alumnos con la utilización de los recursos gamificados de la conectividad como parte de las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía del conectivismo permite establecer una motivación dinámica en el aula de clases, en el cual el estudiante va generando su propio conocimiento, a través de la utilización herramientas tale como: Moodle, Blog

personal, Twitter, Google Docs, desarrollando un pensamiento crítico y un aprendizaje significativo.

Aplicar el enfoque de la conectividad y la gamificación como parte de las estrategias metodológicas, que presentan una dinamismo en el salón de clases entre los docentes y alumnos militares, generando una motivación del proceso enseñanza – aprendizaje, razón por la cual los profesores deben estar preparados para poder satisfacer todas las demandas de los alumnos y generar un compromiso en el traslado de una educación tradicional a una formación desde la conectividad en beneficio de las futuras generaciones en el ámbito académico militar.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

César Julio Quinga Suárez: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no utilizaron Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0 storytelling: Emergence of a new genre. *EDUCAUSE Review, 43*(6), 40–56.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Trillas.

Behar, D. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Shalom.

Brunner, J. J. (2000). *Educación y desarrollo: La experiencia de América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). Blackwell.

Chapple, M., & Seidl, D. (2022). *Database management: Concepts and practice*. Wiley.

Codd, E. F. (1970). A relational model of data for large shared data banks. *Communications of the ACM, 13*(6), 377–387. https://doi.org/10.1145/362384.362685

Downes, S. (2007). An introduction to connective knowledge. In T. Hug (Ed.), *Media, knowledge & education: Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies* (pp. 77–102). Innsbruck University Press. http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*.

Fernández, E. (1990). *La función social de la enseñanza: Escuela y división del trabajo*. Akal.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 111–122.

Hermann, A. (2011). El ciberespacio una geografía otra. *Revista Utopía, Cultura Digital*. Ecuador: Abya-Yala.

Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación* (pp. 79–80).

Hernández, R., Sampieri, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.

Malhotra, N. K. (2008). *Investigación de mercados: Un enfoque aplicado* (5ª ed.). Prentice Hall.

Mazur, E. (2009). *Educación e innovación*. Prentice Hall.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Onrubia, J. (2005, febrero 9). *Revista de Educación a Distancia*. http://www.um.es/ead/red/M2/

Ovalles, L. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? http://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/24

Quiroz, M. (2003). *Hacia una didáctica de la investigación*. Editorial Aula.

Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Addison-Wesley.

Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar, 12*(24), 277–297.

Salinas, J. (2012). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC*.

Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (2nd ed.). Routledge Falmer.

Saboowala, R., & Manghirmalani Mishra, P. (2021). Google Classroom for education: A review. *Journal of Education and Educational Development, 8*(1), 95–106.

Santaella, L. (2007). *Navegar no ciberespaço: O perfil do leitor imersivo*. Paulus.

Siemens, G. (2004). A learning theory for the digital age. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Siemens, G. (2005). Connectivismo: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2014). Conectivismo: Una teoría del aprendizaje. http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf

Torres, M., & Girón, D. (2009). *Didáctica general: Colección pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*. Editoram, S.A.

West, J., & West, M. (2009). *Using wikis for online collaboration: The power of the read-write web*. Jossey-Bass.

Multidisciplinary Journal Epistemology of the Sciences

Volume 2, Issue 2, 2025, April–June

DOI: https://doi.org/10.71112/xcxp6j47

VALIDATING THE USE OF MBLOCK FOR ROBOTICS LEARNING IN VULNERABLE EDUCATIONAL CONTEXTS THROUGH TECHNOLOGICAL READINESS LEVELS

VALIDACIÓN DEL USO DE MBLOCK EN EL APRENDIZAJE DE ROBÓTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES A TRAVÉS DE NIVELES DE MADUREZ TECNOLÓGICA

Angel Isaac Simbaña Gallardo

Mercedes Elizabeth Vargas Moreno

Fabricio Manuel Tipantocta Pillajo

Gabriela Fernanda Yépez Posso

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/xcxp6j47

Validating the use of MBlock for robotics learning in vulnerable educational contexts through technological readiness levels

Validación del uso de MBlock en el aprendizaje de robótica en contextos educativos vulnerables a través de niveles de madurez tecnológica

Angel Isaac Simbaña Gallardo
isimbana@tecnológicosucre.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3324-3071
Instituto Superior Universitario Sucre
Ecuador

Mercedes Elizabeth Vargas Moreno
mvargas@tecnológicosucre.edu.ec
https://orcid.org/0009-0008-2045-4620
Instituto Superior Universitario Sucre
Ecuador

Fabricio Manuel Tipantocta Pillajo
ftipantocta@tecnologicosucre.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-4880-8725
Instituto Superior Universitario Sucre
Ecuador

Gabriela Fernanda Yépez Posso
gyepez@tecnologicosucre.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-7114-5044
Instituto Superior Universitario Sucre
Ecuador

ABSTRACT

This study addresses the urgent need to strengthen technological skills among students in under-resourced educational settings. It explores the integration of the STEAM methodology with the MBlock tool as a strategy to enhance students' capacity for knowledge absorption in programming and robotics. The research followed a four-phase process: identification, assimilation, transformation, and exploitation, supported by a mixed-methods approach that included hands-on workshops, perception surveys, and academic performance assessments.

Findings revealed a notable improvement in students' academic outcomes, rising from an average of 6.8 to 9.1, along with high levels of satisfaction and active participation. The discussion highlights how this approach promotes the required 21st-century skills such as critical thinking, creativity, and collaboration. The results suggest that combining STEAM with accessible technologies like MBlock is an effective and scalable model for fostering inclusive, innovative education in vulnerable learning environments.

Keywords: pedagogy; didactics; innovation; robotics; technological readiness

RESUMEN

En respuesta a la necesidad de fortalecer competencias tecnológicas en contextos educativos vulnerables, esta investigación aplicó la metodología STEAM integrada con la herramienta MBlock para potenciar la capacidad de absorción de conocimiento en estudiantes técnicos. El propósito fue validar su efectividad en el aprendizaje de programación y robótica a través de un enfoque por etapas: identificación, asimilación, transformación y explotación. Se utilizó una metodología mixta, combinando talleres prácticos, encuestas de percepción y análisis del rendimiento académico. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en el desempeño estudiantil, de 6.8 a 9.1, así como altos niveles de satisfacción y compromiso. La discusión confirma que la integración de STEAM y MBlock impulsa el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, contribuyendo a una educación más equitativa e inclusiva. Se concluye que esta propuesta es efectiva y replicable para ampliar el acceso a la educación tecnológica en realidades con recursos limitados.

Palabras clave: pedagogía; didáctica; innovación; robótica; madurez tecnológica

Recibido: 27 de mayo 2025 | Aceptado: 11 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/xcxp6j47

INTRODUCTION

The accelerated pace of technological development continues to reshape modern society, influencing how we communicate, work, and learn (Ouyang & Xu, 2024). In this context, education systems face increasing pressure to adapt and prepare students for a technology-driven world. As Guaña-Moya (2023) emphasizes, equipping learners with digital competencies has become an urgent priority. Moreover, the integration of technology into curricula strengthens technical skills to foster critical thinking, creativity, and problem-solving abilities fundamental for 21st-century citizenship (Haleem et al., 2022).

Despite the growing importance of these competencies, students from vulnerable and low-income communities often encounter systemic barriers to accessing quality instruction in programming and robotics (Sapounidis et al., 2024). These challenges, ranging from limited infrastructure and scarce resources to a shortage of trained educators, significantly restrict opportunities for digital inclusion and professional advancement (Rodríguez et al., 2023). Additionally, conventional pedagogical approaches tend to fall short in engaging these learners, which contributes to low interest and participation in Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) disciplines (Litardo et al., 2023).

To address these differences, researchers have advocated for the adoption of active and inclusive teaching strategies such as Project-Based Learning (PBL), particularly when combined with visual programming tools (Hernández-Ramos et al., 2021). Platforms like Scratch and MBlock have gained prominence in educational settings due to their intuitive interfaces, which lower the cognitive barrier to entry for students new to programming (Obermüller et al., 2022). These tools encourage experimentation and creativity, allowing learners to apply abstract programming concepts through tangible, hands-on projects. According to Jimenez-Gaona and Maldonado-Gonzalez (2022), early exposure to such tools can significantly enhance students' readiness for future academic and professional challenges.

Moreover, the integration of MBlock into STEAM-based PBL environments has shown promising results in improving student engagement and learning outcomes, especially in underserved contexts (Pérez-Torres et al., 2023). Studies by Abidin et al. (2021) and Noordin et al. (2022) report that low-cost educational robotics kits, when paired with constructivist pedagogies, foster meaningful learning and skill development. These tools also support differentiated instruction and learner autonomy, critical features in diverse classrooms with varying levels of prior knowledge and access to resources. Crnokić et al. (2023) further argue that such platforms contribute to more adaptive, personalized learning environments.

An important consideration in ensuring the sustainable integration of these technologies into school systems is the concept of technological readiness (Chau et al., 2021). One widely recognized model for assessing this is the Technology Readiness Levels (TRLs) framework (Yfanti & Sakkas, 2024), originally developed by NASA and now widely applied across sectors, including education (Olechowski et al., 2020). TRLs propose a structured approach to evaluating an institution's capacity to adopt and scale educational technologies. Rahmat et al. (2022) highlight the importance of aligning institutional readiness, infrastructure, and teacher development to ensure that technological innovations are pedagogically effective and contextually appropriate.

Despite the theoretical value of the TRL model, its practical application in vulnerable educational environments remains underexplored (Maryani et al., 2023). There is a lack of empirical studies that assess how TRLs can guide the phased integration of educational tools like MBlock in schools facing structural inequities. This gap highlights the need for applied research that measures technological adoption by considering the socio-educational dynamics at play in marginalized contexts.

This study aims to validate the use of MBlock as a pedagogical tool for developing competencies in educational robotics among students in vulnerable settings, using the TRL

framework as a guiding structure. By evaluating the integration process across different stages of technological readiness, the research aims to generate insights into how educational institutions can effectively adopt low-cost, high-impact tools to foster STEM engagement and reduce the digital divide.

METHODOLOGY

This study utilized a variety of instruments and technological resources to support the teaching of programming and robotics to children from vulnerable backgrounds (Zhai et al., 2024). Central to the intervention was MBlock, a block-based visual programming platform that enables learners to grasp programming and robotics concepts through an intuitive, hands-on approach. To complement this digital tool, accessible robotics kits such as MBot were incorporated, offering students the opportunity to physically construct and program robots (Gaskell et al., 2024). The instructional environment was further supported by computers and projectors to visualize programs, while practical activities were conducted in classrooms equipped with fundamental resources to facilitate learning.

The process of knowledge absorption followed a structured model, beginning with the acquisition phase. This involved identifying and obtaining relevant external knowledge from diverse sources including academic literature, technical reports, and institutional experiences from universities, companies, and community knowledge systems (ethnoknowledge) (Sobrinho, 2025). Acquisition methods were varied but adhered strictly to academic integrity and respect for intellectual property.

Following the acquisition, the assimilation phase focused on the analysis and comprehension of the gathered knowledge (Cobos et al., 2021). This was achieved through multiple activities such as formal courses, workshops, seminars, participation in fairs, and

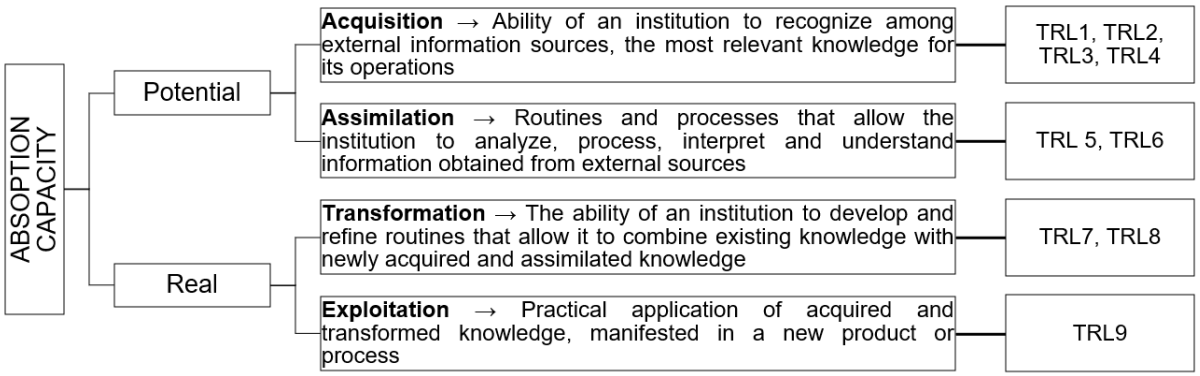
strategic alliances with external entities. These efforts aimed to ensure effective internalization and dissemination of knowledge among educators and stakeholders.

Next, the transformation phase involved adapting the assimilated knowledge to fit the practical contexts of teaching programming and robotics. This stage combined existing experience with new insights, enabling the adoption of innovative technologies and teaching practices (Leon-Roa et al., 2024). Pilot implementations and iterative testing were key to refining methods and ensuring suitability before full integration.

Finally, the exploitation phase explored three avenues for leveraging the transformed knowledge: curriculum updates to enhance student learning, innovations in institutional core functions, and incorporation of novel approaches in outreach or production processes, both internally and in collaboration with external partners (Salvador-Carulla et al., 2024). This comprehensive absorption cycle is visually represented in Figure 1, linking each stage to specific Technology Readiness Levels (TRLs).

Figure 1

Absorption capacity



The implementation of this approach yielded significant educational transformations in local schools (Kohli et al., 2024). Through interactive and collaborative learning, students developed technical competencies and increased their motivation and interest in science and technology. Integrating MBlock into the curriculum facilitated a more intuitive and engaging

learning experience. Institutional adoption across various courses ensured that this methodology supported inclusive education aligned with 21st-century learning demands.

Furthermore, the methodology incorporated a validation framework based on technological readiness levels, enabling systematic evaluation of implementation effectiveness at each stage. Progress was monitored through indicators such as student engagement and problem-solving capacity. Complementary qualitative observations during class sessions and quantitative assessment data provided a robust picture of advances in programming, robotics skills, and critical thinking. This iterative feedback loop informed continuous improvements, fostering the achievement of progressively higher levels of technological readiness.

RESULTS

Identification and Acquisition

The initial phase focused on identifying and acquiring knowledge about the MBlock platform and its applicability for teaching robotics and programming within vulnerable educational settings. This process was grounded in a comprehensive literature review that helped establish a solid conceptual framework and informed the selection of suitable pedagogical strategies (Anh et al., 2024). Concurrently, pilot workshops and virtual experiments were conducted to introduce both students and educators to the MBlock environment. Analysis of participation metrics revealed a growing interest in the tool, reflected in high attendance and active engagement during early activities. Survey feedback highlighted that students and teachers alike perceived MBlock as an innovative, accessible resource with strong potential to develop foundational technological skills.

Assimilation

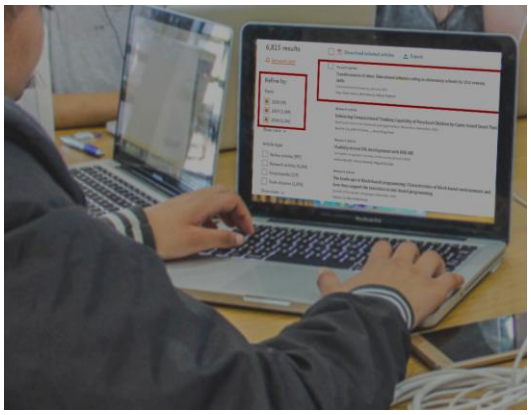
In this stage, emphasis was placed on the assimilation of STEAM concepts through hands-on laboratory experimentation (Khatri et al., 2025). The initiative encouraged the

integration of technical and scientific knowledge via programming and robotics projects developed with MBlock, involving diverse courses and subject areas.

Formative assessments and perception surveys documented significant improvements in students' comprehension of STEAM principles and a notable increase in their confidence when applying these concepts practically. Furthermore, enhanced collaboration among students from different disciplines was observed, fostering a richer interdisciplinary learning experience. Figure 2 illustrates the process of searching, collecting, and synthesizing information related to MBlock for course preparation.

Figure 2

Laboratory sessions for the synthesis of MBlock information in scientific databases



Transformation

During the transformation phase, MBlock was implemented at the institutional level, engaging multiple courses and academic programs. This phase sought to translate theoretical knowledge into practical skills through virtual workshops and collaborative projects that integrated various STEAM disciplines, promoting a holistic educational approach (Gavrilas et al., 2024). Figure 3 illustrates the commencement of the course for teaching the *interdisciplinary projects.*

Figure 3

Workshop with students and teachers collaborating on interdisciplinary projects

Continuous monitoring, via evaluations, surveys, and academic performance analyses, enabled iterative refinement of the methodology to optimize learning outcomes. This phase saw a marked increase in student engagement and performance on interdisciplinary projects, alongside improved capacity to tackle complex problems. Figure 4 shows the training and solutions provided by teachers to the assistants.

Figure 4

Teachers' review of progress and solutions during institutional rollout

Exploitation

The final phase involved the full integration of MBlock into the school curriculum, with comprehensive interdisciplinary projects that combined multiple STEAM domains. A robust

system of ongoing monitoring was established to continually assess and enhance pedagogical strategies, ensuring responsiveness to the evolving needs of students and teachers. Figure 5 evidence the accompaniment of the instructors solving concerns during the individual evaluation.

Figure 5

Supervised individual evaluations conducted during practical activities

Outcomes from this stage demonstrated that curricular integration of MBlock significantly fostered critical competencies such as creative thinking, problem-solving, and teamwork. Continuous evaluation and responsive feedback mechanisms improved the educational experience and facilitated the dissemination of best practices to other institutions, thereby broadening the project's impact. Figure 6 illustrates the activities conducted entirely by the beneficiary children, highlighting their acquisition of knowledge in robotics and the development of critical thinking skills in decision-making for their designs.

DOI: https://doi.org/10.71112/xcxp6j47

Figure 6

Autonomous student work showcasing learning outcomes in robotics projects

Qualitative and Quantitative Analysis

Figure 7 illustrates a consistent upward trend in students' academic performance across STEAM-related topics throughout the four implementation phases. During the Identification and Acquisition phase, the initial average score of 4.8 out of 10 improved to 6.2, reflecting a nearly 30% increase. This suggests that early exposure to MBlock sparked interest and initial engagement. As students moved into the Assimilation phase, characterized by hands-on activities and cross-disciplinary learning, the average rose to 7.4, highlighting deeper understanding and confidence. The final stages, Transformation and Exploitation, showed further consolidation of knowledge and skills, with performance reaching 8.9. These results support the effectiveness of a gradual, experiential approach in strengthening both conceptual and practical competencies in STEAM education.

DOI: https://doi.org/10.71112/xcxp6j47

Figure 7

Academic Performance in STEAM Areas

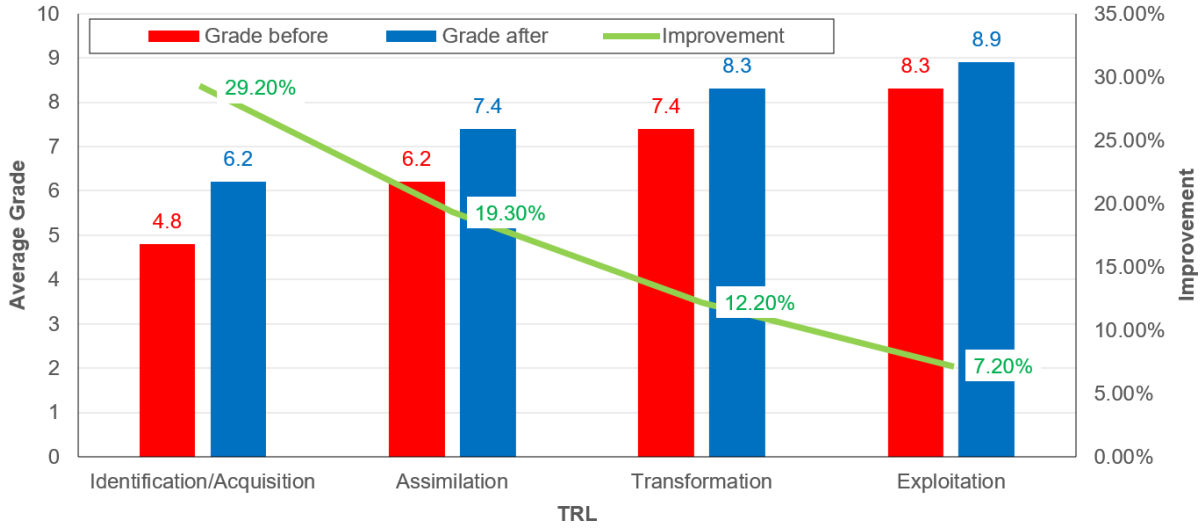
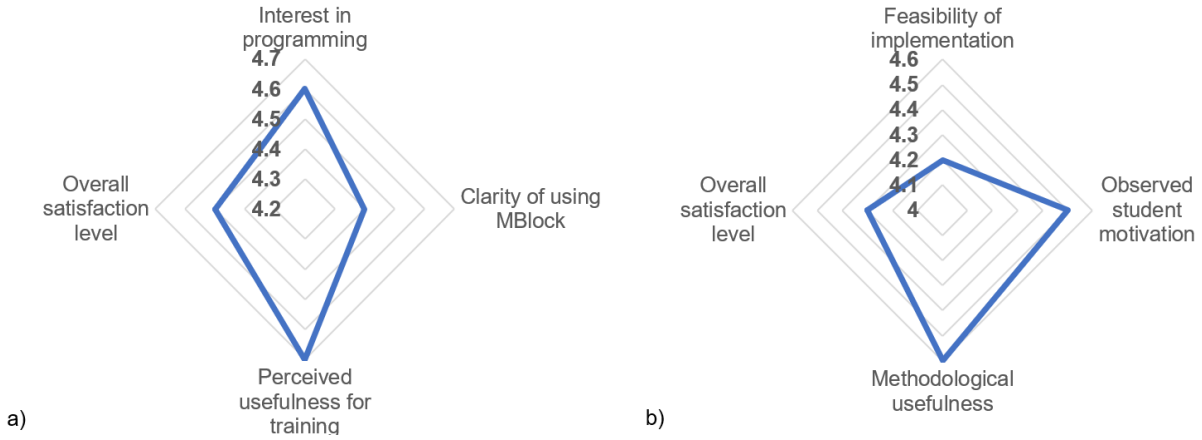


Figure 8a summarizes responses from perception surveys administered to students, using a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree). The data reflect a strong positive reception of the MBlock-based learning experience. Students reported high levels of engagement (4.6), clarity in using the tool (4.4), and particularly recognized its relevance to their educational development (4.7). Figure 8b shows Teachers' responses, where they echoed this sentiment, noting the methodology's effectiveness (4.6) and increased student motivation (4.5). These high average scores suggest that MBlock was well-received and perceived as a valuable and adaptable teaching resource, reinforcing its potential for long-term integration into educational practice.

DOI: https://doi.org/10.71112/xcxp6j47

Figure 8

Perception Survey Averages Using the Likert Scale, a) students, b) teachers



DISCUSSION

The findings of this study demonstrate that integrating the STEAM methodology with the MBlock platform significantly supports the development of technological competencies and boosts student interest in science and technology, especially in contexts with limited access to educational resources. This combined approach proved to be both adaptable and impactful, providing students in vulnerable settings with meaningful, hands-on learning experiences.

These results resonate with previous works, such as Fernández et al. (2021), who observed that the implementation of educational robotics within STEAM frameworks led to greater motivation and engagement in STEM areas. Similarly, Ferrada and Trujillo (2024) pointed out that digital tools like MBlock are effective for introducing programming and robotics concepts, while also enhancing students' problem-solving abilities and computational thinking.

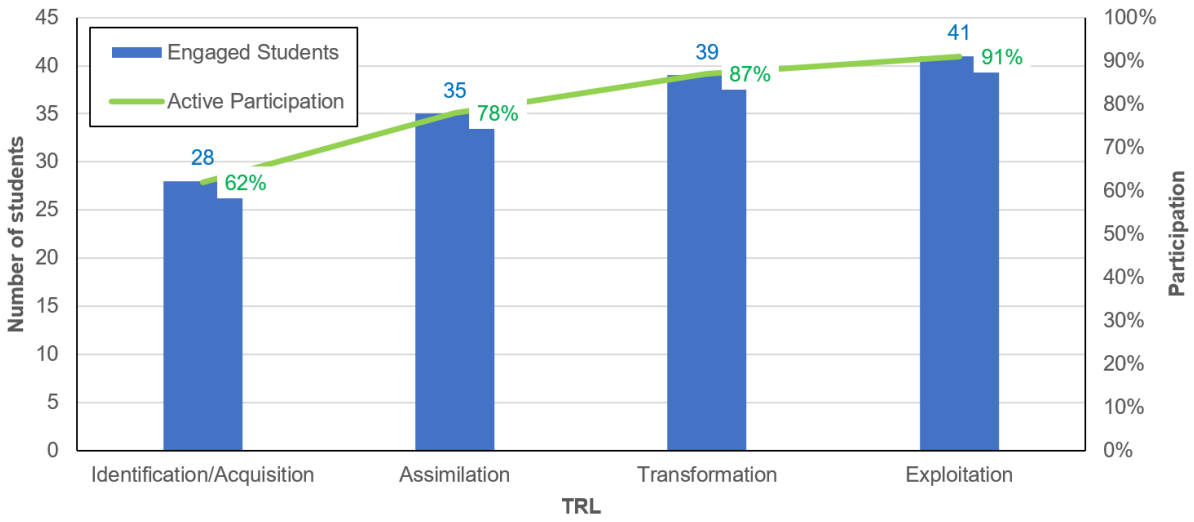
Moreover, as Fonseca et al. (2021) emphasized that STEAM education is important in bridging the digital divide by offering equitable access to technological learning opportunities, particularly for students who might not encounter such tools outside of school. In this project,

the MBlock-based intervention allowed students, regardless of their prior exposure to technology, to progressively build practical skills relevant to today's demands.

Figure 9 highlights the increase in student participation across the four stages of the project. Initial engagement during the Identification and Acquisition phase was moderate, with 58 % of students actively involved. However, as the methodology matured and the tool was more deeply integrated into the learning process, participation steadily climbed, reaching 91 % by the Exploitation phase. This upward trend reflects growing student confidence, enthusiasm, and autonomy in working with MBlock. It also underscores the effectiveness of a progressive, skill-building approach in fostering long-term engagement with STEAM subjects

Figure 9

Evolution of Student Participation



What sets this work apart is its structured, phased implementation, guided by levels of technological readiness. Rather than a one-time intervention, the process advanced from initial familiarization workshops to full curricular integration. Each phase was informed by ongoing assessment and feedback, allowing the project to grow in complexity and scope while maintaining its effectiveness. This approach ensured sustained student participation with an

interdisciplinary learning, offering a model that can be replicated in similar educational environments seeking inclusive and innovative strategies.

CONCLUSIONS

This study demonstrates that integrating the MBlock platform within a STEAM-oriented educational model significantly enhances students' ability to absorb and apply knowledge in programming and robotics, particularly in underserved educational environments. The implementation across the four stages: Identification and Acquisition, Assimilation, Transformation, and Exploitation, allowed for a progressive and structured development of students' technical and cognitive skills.

Quantitative findings revealed a notable improvement in academic performance, rising from an average of 6.8 to 9.1, accompanied by a steady increase in student engagement and participation, which grew from 58 to 91 % throughout the intervention. Furthermore, the high levels of satisfaction and perceived usefulness reported by both students and teachers, evidenced by Likert scale averages above 4, highlight the positive reception and educational value of the approach.

Beyond the technical achievements, the methodology fostered the development of key 21st-century skills, including creativity, critical thinking, and collaborative problem-solving. The gradual implementation strategy, aligned with levels of technological readiness, enabled students to move from basic familiarity with MBlock to fully integrating it into their curriculum through meaningful, hands-on learning experiences.

Overall, this initiative offers a viable and impactful model for promoting equitable access to technological education. It bridges gaps in digital literacy by equipping students with practical tools to face the demands of a technology-driven world. Future efforts should focus on

expanding the implementation of this model to other educational contexts and conducting long-term assessments to understand its lasting effects further.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that they have no conflicts of interest related to this research.

Authorship Contribution Statement

Angel Isaac Simbaña Gallardo: Conceptualization; Methodology; Writing – Original Draft; Writing – Review and Editing.

Mercedes Elizabeth Vargas Moreno: Conceptualization; Methodology; Writing – Original Draft; Writing – Review and Editing.

Fabricio Manuel Tipantocta Pillajo: Investigation; Writing – Original Draft; Writing – Review and Editing.

Gabriela Fernanda Yépez Posso: Data Curation; Writing – Original Draft; Writing – Review and Editing.

Artificial Intelligence Usage Statement

The authors declare that they used Artificial Intelligence as a support tool for this article, and affirm that this tool does not in any way replace the intellectual task or process. After rigorous reviews with different tools confirming the absence of plagiarism, as evidenced in the records, the authors declare and acknowledge that this work is the result of their own intellectual effort and has not been written or published on any electronic or AI platform.

REFERENCES

Abidin, Z., Arifudin, R., Hardyanto, W., Akhlis, I., Umer, R., & Kurniawan, N. (2021). Low-cost educational robotics for promoting STEM education. *Journal of Physics: Conference Series*, *1918*(4), 042018. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1918/4/042018

Anh, N., Hoa, L., Thao, L. P., Nhi, D. A., Long, N. T., Truc, N., & Ngoc-Xuan, V. (2024). The Effect of Technology Readiness on Adopting Artificial Intelligence in Accounting and Auditing in Vietnam. *Journal of Risk and Financial Management, 17*(1), 27. https://doi.org/10.3390/JRFM17010027

Chau, K., Law, K. Y., & Tang, Y. (2021). Impact of Self-Directed Learning and Educational Technology Readiness on Synchronous E-Learning. *Journal of Organizational and End User Computing*, *33*(6), 1–20. https://doi.org/10.4018/JOEUC.20211101.OA26

Cobos, M., Quezada, V., Morloy, L., Alvarez, P., & Gonzalez, S. (2021). A Model Based on the Technology Readiness Level (TRL) Scale to Measure the MaturityL of Research Projects that can Become Spinoffs in Higher Education Institutions. *7th Congreso Internacional de Innovación y Tendencias en Ingeniería, CONIITI*. https://doi.org/10.1109/CONIITI53815.2021.9619667

Crnokić, B., Topić, P., Divković, M., & Prgić, E. (2023). Overview of Tools for Programming and Virtual Simulation of Robots Within the STEM Teaching Process. *Communications in Computer and Information Science*, *1827 CCIS*, 18–32. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36833-2_2

Fernández, G., Obdulia, M., González, F., Alejandra, Y., & López, M. (2021). *Panorama de la Robótica Educativa a Favor del Aprendizaje STEAM*. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 18*(2), 2301, https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i2.2301

Ferrada, C., & Trujillo, F. (2024). Impulsando el Aprendizaje STEAM en las Escuelas Rurales de Chiloé. Propuesta de actividades para el desarrollo de competencias STEAM. *Revista Universidad y Territorio*, *1*(1), 37–48. https://doi.org/10.35588/RUTVOL1N1.03

Fonseca, D., García-Holgado, A., García-Peñalvo, F., Jurado, E., Olivella, R., Amo, D., Maffeo, G., Yigit, Ö., Keskin, Y., Sevinç, G., Quass, K., Hofmann, C. (2021). *Hacia la Mejora de*

Brechas en Diversidad Mediante la Recopilación de Proyectos, Buenas Prácticas y Espacios STEAM. Zaragoza: Servicio de Publicaciones, 38–43. https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0007

Gaskell, P., Pavlasek, J., Gao, T., Narula, A., Lewis, S., & Jenkins, O. (2024). MBot: A Modular Ecosystem for Scalable Robotics Education. *Proceedings: IEEE International Conference on Robotics and Automation*, 18294–18300. https://doi.org/10.1109/ICRA57147.2024.10610587

Gavrilas, L., Kotsis, K., & Papanikolaou, M. (2024). Assessing Teacher Readiness for Educational Robotics Integration in Primary and Preschool Education. *Education 3-13*, 1-17. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2300699

Guaña-Moya, J. (2023). El Papel de la Tecnología en la Transformación de la Educación y el Aprendizaje Personalizado. *Revista Científica FIPCAEC, 8*(2), 391–403. https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/830

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M., & Suman, R. (2022). Understanding the Role of Digital Technologies in Education: A Review. *Sustainable Operations and Computers*, *3*, 275–285. https://doi.org/10.1016/J.SUSOC.2022.05.004

Hernández-Ramos, J., Pernaa, J., Cáceres-Jensen, L., & Rodríguez-Becerra, J. (2021). The Effects of Using Socio-scientific Issues and Technology in Problem-based Learning: A Systematic Review. *Education Sciences*, *11*(10), 640. https://doi.org/10.3390/educsci11100640

Jimenez-Gaona, R., & Maldonado-Gonzalez, M. (2022). STEAM Skills Developed in Basic General Education Through the Creation of the Digital Robot Through the mBlock Platform. *Proceedings: 3rd International Conference on Information Systems and Software Technologies*, 152–157. https://doi.org/10.1109/ICI2ST57350.2022.00029

Khatri, B., Saxena, C., & Gawshinde, S. (2025). Moderating Role of Technology Readiness of Individuals to Embrace Telemedicine, *International Conference on Ambient Intelligence in Health Care*, 1-11. https://doi.org/10.1109/ICAIHC64101.2025.10957001

Kohli, J., Raj, R., Rawat, N., & Gupta, A. (2024). Development and Validation of Teachers' e-Readiness Scale: A Study on Higher Education Institutions in India. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *17*(2), 545–562. https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2023-0517

Leon-Roa, C., Zuñiga-Collazos, A., Villada Castillo, H., Portela-Guarin, H., Gambo-Franco, C., Rúa-Gómez, D., & Gaviria-Acosta, E. (2024). Valorization of Research Results for Knowledge and Technology Transfer in Public Higher Education Institutions. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *10*(1), 100245. https://doi.org/10.1016/J.JOITMC.2024.100245

Litardo, J., Wong, C., & Suárez, E. (2023). La Formación de los Docentes para la Enseñanza de la Industria 4.0 en la Educación Superior. *RECIAMUC*, *7*(2), 180–194. https://doi.org/10.26820/RECIAMUC/7.(2).ABRIL.2023.180-194

Maryani, I., Latifah, S., Fatmawati, L., Erviana, V., & Mahmudah, F. N. (2023). Technology Readiness and Learning Outcomes of Elementary School Students during Online Learning in the New Normal Era. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *13*(2), 45–49. https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.06

Noordin, N., Hau, M., & Mohamad, I. (2022). UMP STEM Bot as Educational Kit for Robotics and Computer Programming. *IET Conference Proceedings*, *2022*(10), 1–8. https://doi.org/10.1049/ICP.2022.2256

Obermüller, F., Pernerstorfer, R., Bailey, L., Heuer, U., & Fraser, G. (2022). Common Patterns in Block-Based Robot Programs. *ACM International Conference Proceeding Series*, 1-10. https://doi.org/10.1145/3556787.3556859

Olechowski, A., Eppinger, S., Joglekar, N., & Tomaschek, K. (2020). Technology Readiness Levels: Shortcomings and Improvement Opportunities. *Systems Engineering*, *23*(4), 395–408. https://doi.org/10.1002/SYS.21533

Ouyang, F., & Xu, W. (2024). The Effects of Educational Robotics in STEM Education: A Multilevel Meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, *11*(1), 1–18. https://doi.org/10.1186/s40594-024-00469-4

Pérez-Torres, M., Couso-Lagarón, D., & Marquez-Bargalló, C. (2023). Evaluation of STEAM Project-Based Learning (STEAM PBL) Instructional Designs from the STEM Practices Perspective. *Education Sciences, 14*(1), 53. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI14010053

Rahmat, T., Raza, S., Zahid, H., Abbas, J., Mohd-Sobri, F., & Sidiki, S. (2022). Nexus Between Integrating Technology Readiness 2.0 Index and Students' E-library Services Adoption Amid the COVID-19 Challenges: Implications Based on the Theory of Planned Behavior. *Journal of Education and Health Promotion*, *11*(1). https://doi.org/10.4103/JEHP.JEHP_508_21

Rodríguez, M., Rubio, A., Lingán, A., Rubio, D., Bocanegra, J., & Flores, J. (2023). *Inteligencia Artificial en la Educación Digital y los Resultados de la Valoración del Aprendizaje*. Buenos Aires: Mar Caribe. https://doi.org/10.31219/OSF.IO/C3PMD

Salvador-Carulla, L., Woods, C., de Miquel, C., & Lukersmith, S. (2024). Adaptation of the Technology Readiness Levels for Impact Assessment in Implementation Sciences: The TRL-IS Checklist. *Heliyon*, *10*(9), 29930. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29930

Sapounidis, T., Tselegkaridis, S., & Stamovlasis, D. (2024). Educational Robotics and STEM in Primary Education: A Review and a Meta-analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, *56*(4), 462–476. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2160394

Sobrinho, J. (2025). Ethnoknowledge and Field Class Activities in Landscape Understanding. *Journal of Education and Learning*, *14*(1), 194–202. https://doi.org/10.5539/jel.v14n1p194

Yfanti, S., & Sakkas, N. (2024). Technology Readiness Levels (TRLs) in the Era of Co-Creation. *Applied System Innovation, 7*(2), 32. https://doi.org/10.3390/ASI7020032

Zhai, X., Chu, X., Wang, M., Tsai, C., Liang, J., & Spector, J. (2024). A Systematic Review of Stimulated Recall (SR) in Educational Research from 2012 to 2022. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*(1), 1–14. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02987-6

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/x1xntt15

INCONSTITUCIONALIDAD DE LA LEY N.º 32330: REDUCCIÓN DE LA EDAD PENAL Y VULNERACIÓN DE DERECHOS FUNDAMENTALES EN PERÚ. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

UNCONSTITUTIONALITY OF LAW NO. 32330: REDUCTION OF THE AGE OF CRIMINAL RESPONSIBILITY AND VIOLATION OF FUNDAMENTAL RIGHTS IN PERU. A SYSTEMATIC REVIEW

Rene Huamani Huaman

Glines Milagros Coila Aguirre

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/x1xntt15

Inconstitucionalidad de la Ley N.º 32330: reducción de la edad penal y vulneración de derechos fundamentales en Perú. Una revisión sistemática

Unconstitutionality of law no. 32330: reduction of the age of criminal responsibility and violation of fundamental rights in Peru. A systematic review

Rene Huamani Huaman
renehuamanihuaman@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-8824-0071
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios
Perú

Glines Milagros Coila Aguirre
gcoilaa@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0009-0002-2343-2386
Universidad César Vallejo
Perú

RESUMEN

Este estudio analiza la inconstitucionalidad de la Ley N.º 32330 y su impacto en los derechos fundamentales de los adolescentes en el Perú. Se empleó una revisión sistemática de literatura siguiendo PRISMA, incluyendo 13 artículos de enfoque cualitativo, mixto y de revisión, publicados entre 2019 y abril 2025 en Scielo y Dialnet. Los hallazgos evidencian que reducir la edad penal no mejora la seguridad ciudadana y vulnera principios constitucionales, tratados internacionales y el interés superior del adolescente, al priorizar sanciones punitivas en lugar de enfoques preventivos y restaurativos. Se resalta la necesidad de fortalecer el sistema de justicia juvenil con enfoque garantista, priorizando la prevención, reintegración y respeto de derechos humanos. Se recomienda fomentar investigaciones empíricas y capacitar a operadores del sistema para lograr una justicia juvenil más efectiva, humana y acorde con los estándares internacionales.

Palabras clave: inconstitucionalidad; edad penal; derechos fundamentales; justicia juvenil; interés superior del adolescente

ABSTRACT

This study examines the unconstitutionality of Law No. 32330 and its impact on the protection of adolescents' fundamental rights in Peru. A systematic literature review was conducted following PRISMA guidelines, including qualitative, mixed, and review-based scientific articles published between 2019 and April 2025 in Spanish and English, sourced from Scielo and Dialnet. After applying strict inclusion and exclusion criteria, 13 full-text articles were analyzed. The findings reveal that lowering the age of criminal responsibility does not enhance public safety; instead, it undermines constitutional principles, international treaties, and the best interests of the adolescent by prioritizing punitive measures over preventive and restorative alternatives. The study concludes that it is essential to strengthen juvenile justice systems from a rights-based perspective, promoting public policies focused on prevention, reintegration, and the respect for human rights. It recommends encouraging empirical research and specialized training for system operators to move toward a more humane and effective juvenile justice system.

Keywords: unconstitutionality; criminal age; fundamental rights; juvenile justice; and the best interests of the adolescent

Recibido: 4 de junio 2025 | Aceptado: 11 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/x1xntt15

INTRODUCCIÓN

La Ley N.º 32330, que plantea la reducción de la edad penal en el Perú, ha generado preocupación en diversos sectores debido a su aparente vulneración de derechos fundamentales. Se ha observado que establecer responsabilidades penales plenas para adolescentes a partir de una edad menor ignora principios constitucionales esenciales como el interés superior del menor y la especial protección que el Estado debe garantizar a niños y adolescentes. Esta medida no solo desnaturaliza el enfoque socioeducativo del sistema penal juvenil, sino que además entra en tensión con tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el país.

El tratamiento penal adulto para menores infractores puede tener efectos contraproducentes en su desarrollo, al exponerlos a entornos carcelarios donde la rehabilitación es escasa y la reincidencia aumenta. Diversos análisis han evidenciado que la reducción de la edad penal no mejora la seguridad ciudadana de forma significativa, pero sí profundiza la estigmatización y exclusión social de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Es así que la ley en cuestión plantea un retroceso normativo y social que puede agravar la problemática que pretende solucionar, al abordar sus síntomas con respuestas punitivas en lugar de soluciones estructurales.

Por lo tanto, es urgente reconsiderar este tipo de propuestas desde un enfoque de derechos humanos, protección integral y justicia restaurativa. La revisión constitucional de la Ley N.º 32330 resulta fundamental para garantizar que las respuestas del Estado frente a la delincuencia juvenil sean efectivas, pero, sobre todo, justas, humanas y coherentes con los compromisos nacionales e internacionales asumidos.

A nivel mundial, 10.5 millones de adolescentes entraron en conflicto con la ley en 2023 (Amnistía Internacional, 2023). UNICEF (2023) reporta que, de ellos, 250,000 fueron procesados como adultos y enviados a cárceles comunes. Muchos de estos jóvenes viven en

contextos de extrema vulnerabilidad, sin acceso a educación de calidad ni servicios básicos. Las causas principales de la delincuencia juvenil son la pobreza (47%), el abandono familiar (38%) y la violencia doméstica (62%) (UNICEF, 2024). En países como Estados Unidos, 33 estados permiten juzgar a menores como adultos, lo que suele conllevar traumas psicológicos severos. La disparidad global en el tratamiento legal de menores refleja una profunda brecha en derechos y protección juvenil, donde las políticas punitivas prevalecen sobre las medidas de inclusión.

Organización de los Estados Americanos (2023) indica que, en América Latina, 1.8 millones de adolescentes fueron detenidos por delitos en 2023. De ellos, 540,000 (30%) cometieron crímenes violentos (ILANUD, 2022), muchas veces motivados por la presión de pandillas o la necesidad económica urgente. Las causas más frecuentes son la pobreza (56%), la deserción escolar (42%) y la violencia familiar (68%) (Banco Mundial, 2025). Muchos adolescentes abandonan la escuela por falta de recursos, discriminación o inseguridad en sus comunidades. En Brasil, los adolescentes pueden ser recluidos hasta 9 años en centros juveniles, donde frecuentemente no reciben rehabilitación efectiva. Justicia Juvenil Internacional (2022) informa que, en El Salvador, 12,000 menores fueron procesados como adultos desde 2022, con penas de hasta 30 años, en contextos donde el sistema judicial carece de enfoque diferenciado.

Defensoría del Pueblo (2024) señala que, en Perú, la Ley 32330, aprobada en 2024, reduce la edad de responsabilidad penal a 16 y 17 años. Permite aplicarles penas de hasta 35 años, como si fueran adultos, lo cual contradice la Constitución. En el país, 30.2% de adolescentes infractores vive en pobreza, 72.5% proviene de hogares violentos y 41.8% ha sufrido abandono (Congreso de la República del Perú, 2024). Testimonios recabados por organizaciones civiles revelan que muchos adolescentes delinquen para sobrevivir o protegerse en entornos hostiles. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú (2022) critica que

esta ley no enfrenta las causas reales de la delincuencia juvenil, sino que agrava la situación al imponer sanciones severas. Además, vulnera derechos reconocidos internacionalmente, que exigen justicia especializada. En lugar de rehabilitación y prevención, se prioriza el castigo, profundizando la exclusión social de los adolescentes, y perpetuando un ciclo de criminalización que impide su reintegración efectiva (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú, 2024).

La promulgación de la Ley N.º 32330, que propone la reducción de la edad penal, responde a percepciones sociales de inseguridad y a presiones políticas orientadas al punitivismo, sin considerar criterios técnicos de política criminal ni estándares internacionales de protección de menores (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú, 2024). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú (2022) advierte que esta medida ignora el principio de interés superior del niño y vulnera derechos fundamentales como el debido proceso, la rehabilitación y la no discriminación. Como consecuencia, se agrava la criminalización de la adolescencia, se sobrecarga el sistema penal juvenil y se debilita el enfoque socioeducativo, comprometiendo seriamente el cumplimiento de obligaciones constitucionales y tratados internacionales en materia de derechos humanos (Congreso de la República del Perú, 2024).

Se justifica este análisis por la necesidad de evidenciar cómo la Ley N.º 32330, al reducir la edad penal, contraviene principios constitucionales y vulnera derechos fundamentales de los menores, afectando el enfoque de protección integral y comprometiendo estándares internacionales en materia de justicia juvenil y derechos humanos. Por lo que esta investigación tiene por objetivo examinar la inconstitucionalidad de la Ley N.º 32330 y su impacto en la protección de los derechos fundamentales de los adolescentes en el Perú.

Marco teórico

La teoría de la pena contra la delincuencia juvenil en adolescentes surge como una respuesta teórica y jurídica ante el incremento de comportamientos delictivos en menores de edad y la necesidad de un tratamiento diferenciado respecto al sistema penal tradicional ha sido ampliamente desarrollada (Greco, 2023). Vlădilă (2023) destaca como uno de los principales referentes a Cesare Beccaria, pensador del siglo XVIII, quien estableció las bases del derecho penal moderno con su obra sobre los delitos y las penas. Aunque su enfoque fue general, su influencia se extiende al tratamiento de la criminalidad juvenil al abogar por penas proporcionales, racionales y preventivas (Czukor, 2025). El contexto histórico de esta teoría parte de la Ilustración, una época que promovía el uso de la razón como guía de las leyes, pero su desarrollo específico en relación a adolescentes se consolidó en el siglo XX, con la aparición de sistemas de justicia juvenil orientados a la rehabilitación más que al castigo (Andonova, 2021).

Greco (2023) sostiene que las penas aplicadas a menores deben considerar su etapa evolutiva, su vulnerabilidad social y su capacidad de reinserción. Alejándose de modelos punitivos que solo reproducen ciclos de exclusión y violencia, se promueve un enfoque restaurativo que privilegia la educación (Vlădilă, 2023). También se enfatiza el acompañamiento psicosocial y la reparación del daño como elementos centrales (Czukor, 2025). Andonova (2021) explica que este modelo busca no solo sancionar, sino transformar la vida de los adolescentes en conflicto con la ley.

En continuidad con este planteamiento, se reconoce que el sistema penal juvenil no puede reproducir mecánicamente las lógicas del sistema penal adulto (Greco, 2023). Vlădilă (2023) advierte que esto se debe a que tal práctica desconoce las particularidades psicológicas, sociales y morales de los adolescentes. La evolución de esta teoría ha incorporado enfoques interdisciplinares provenientes de la criminología crítica, la psicología del

desarrollo y la sociología de la desviación juvenil (Czukor, 2025). Andonova (2021) afirma que estos enfoques explican la conducta delictiva juvenil no solo como una elección individual, sino como el resultado de múltiples factores estructurales como la pobreza, la deserción escolar, la violencia familiar o la exclusión social.

Greco (2023) señala que, en ese sentido, las penas deben ser interpretadas como mecanismos que no solo sancionan, sino que también ofrecen oportunidades de transformación personal y social. Vlădilă (2023) destaca que las medidas socioeducativas, los programas de justicia restaurativa y la intervención comunitaria son herramientas clave en este modelo. Esta teoría, por tanto, no justifica el delito, pero rechaza las respuestas represivas desproporcionadas (Czukor, 2025). Andonova (2021) insiste en una justicia juvenil que equilibre la responsabilidad penal con la protección de los derechos fundamentales de los adolescentes en conflicto con la ley.

Aazami et al. (2023) explican que la delincuencia juvenil constituye una problemática compleja de orden social, psicológico y económico que afecta tanto a los adolescentes involucrados como al entorno comunitario. Este fenómeno hace referencia a la participación de menores de edad en actos delictivos, ya sea de forma ocasional o sistemática (Sarwanto, 2023). Abhishek y Balamurugan (2024) enumeran entre los factores asociados la desintegración familiar, la pobreza, la deserción escolar, el consumo de sustancias psicoactivas y la exposición prolongada a contextos de violencia estructural. Fathoni et al. (2024) advierten que lejos de tratarse de un hecho aislado, la delincuencia juvenil refleja fallas en los sistemas de protección social, educativo y jurídico que deberían garantizar el desarrollo integral de los adolescentes.

Bhuiyan et al. (2024) exponen que, además, la delincuencia juvenil se caracteriza por presentar diversas formas, que van desde delitos menores como hurtos y vandalismo, hasta crímenes más graves como asaltos, tráfico de drogas o incluso homicidios. Estas conductas

suelen estar vinculadas a dinámicas de grupo, como pandillas o redes informales, donde los adolescentes buscan pertenencia, reconocimiento o protección (Aazami et al., 2023). Sarwanto (2023) afirma que, en muchos casos, la entrada al mundo delictivo es consecuencia directa de la ausencia de oportunidades, el abandono institucional o la criminalización temprana de conductas que deberían ser abordadas desde una perspectiva educativa y social, no exclusivamente punitiva.

Abhishek y Balamurugan (2024) sostienen que, por tanto, es fundamental abordar la delincuencia juvenil no solo desde la sanción legal, sino también desde un enfoque preventivo, restaurativo y de protección de derechos. Esto exige revisar críticamente los marcos normativos, las políticas públicas y los mecanismos de reinserción social (Fathoni et al., 2024). Bhuiyan et al. (2024) remarcan que, en este contexto, cobra especial relevancia el papel de las normas jurídicas que orientan la actuación del Estado y de la sociedad frente a los adolescentes en conflicto con la ley. Aazami et al. (2023) añaden que resulta indispensable considerar los instrumentos internacionales y nacionales que establecen estándares para la protección y el tratamiento adecuado de estos jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Rose y Vale (2023) destacan que, en ese sentido, existen normas internacionales ampliamente reconocidas que protegen los derechos de los adolescentes en conflicto con la ley, entre ellas destaca la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, que establece que todo niño privado de libertad debe ser tratado con humanidad y respeto, priorizando la reintegración social. Dehos (2022) menciona que, asimismo, Naciones Unidas (1985) presentó las Reglas de Beijing denominadas Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, que ofrecen directrices específicas sobre el trato justo, proporcional y no discriminatorio hacia los adolescentes delincuentes. Estas normas promueven la intervención

temprana, el uso de medidas alternativas a la detención y el respeto de las garantías procesales (Sallée, 2022).

Sowerbutts et al. (2021) señalan que, a nivel nacional, el Perú ha asumido compromisos con estos tratados y ha desarrollado su propia normativa orientada a proteger a los adolescentes en conflicto con la ley. Uno de los instrumentos principales es el Código de Responsabilidad Penal de Adolescentes, aprobado mediante Decreto Legislativo N.° 1348 en 2017, el cual establece un sistema especializado que busca equilibrar la sanción con la rehabilitación (Rose y Vale, 2023). Dehos (2022) indica que, en complemento, la Ley N.° 30466, que regula la protección de los adolescentes trabajadores, y el Código de los Niños y Adolescentes (Ley N.° 27337) también contemplan disposiciones preventivas y garantistas.

Sallée (2022) argumenta que, en conjunto, estas normas buscan articular un enfoque restaurativo, basado en la dignidad humana, la oportunidad de cambio y la reintegración efectiva en la sociedad. Así, la relación entre delincuencia juvenil y normativas legales es esencial para comprender cómo los marcos jurídicos pueden tanto proteger como reorientar la vida de los adolescentes en conflicto con la ley (Sowerbutts et al., 2021). Rose y Vale (2023) sostienen que una normativa centrada en los derechos humanos y en la rehabilitación real no solo contribuye a reducir la reincidencia, sino también a fortalecer el tejido social mediante la inclusión activa de jóvenes que, de otro modo, quedarían marginados por sistemas excesivamente punitivos.

METODOLOGIA

El presente estudio se llevó a cabo mediante una revisión sistemática de la literatura, una metodología que permite analizar un fenómeno específico dentro de un período determinado. Las búsquedas se realizaron en las bases de datos Scielo y Dialnet, utilizando las

palabras clave "inconstitucionalidad", "edad penal", "derechos fundamentales", lo que resultó en la obtención de 60 artículos científicos.

Para la selección de los artículos, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: a) publicaciones desde el año 2019 hasta abril de 2025 b) investigaciones de tipo cuantitativo, cualitativo, mixto o de revisión. Se excluyeron: a) cartas al editor, capítulos de libros, actas de congresos y narrativas, b) publicaciones no relacionadas con la temática investigada, c) artículos que no se centraran en la inconstitucionalidad de la Ley N.º 32330: reducción de la edad penal y vulneración de derechos fundamentales, d) estudios que no ofrecieran una contribución nueva, e) publicaciones a las que no se tuviera acceso completo. Además, se utilizaron operadores booleanos como AND y OR para combinar los términos de búsqueda, creando las siguientes cadenas:

"inconstitucionalidad" AND "edad penal" AND "derechos fundamentales";

"inconstitucionalidad" OR "edad penal" OR "derechos fundamentales";

"inconstitucionalidad" AND "edad penal" AND ("derechos fundamentales");

"inconstitucionalidad" AND "derechos fundamentales" AND ("edad penal");

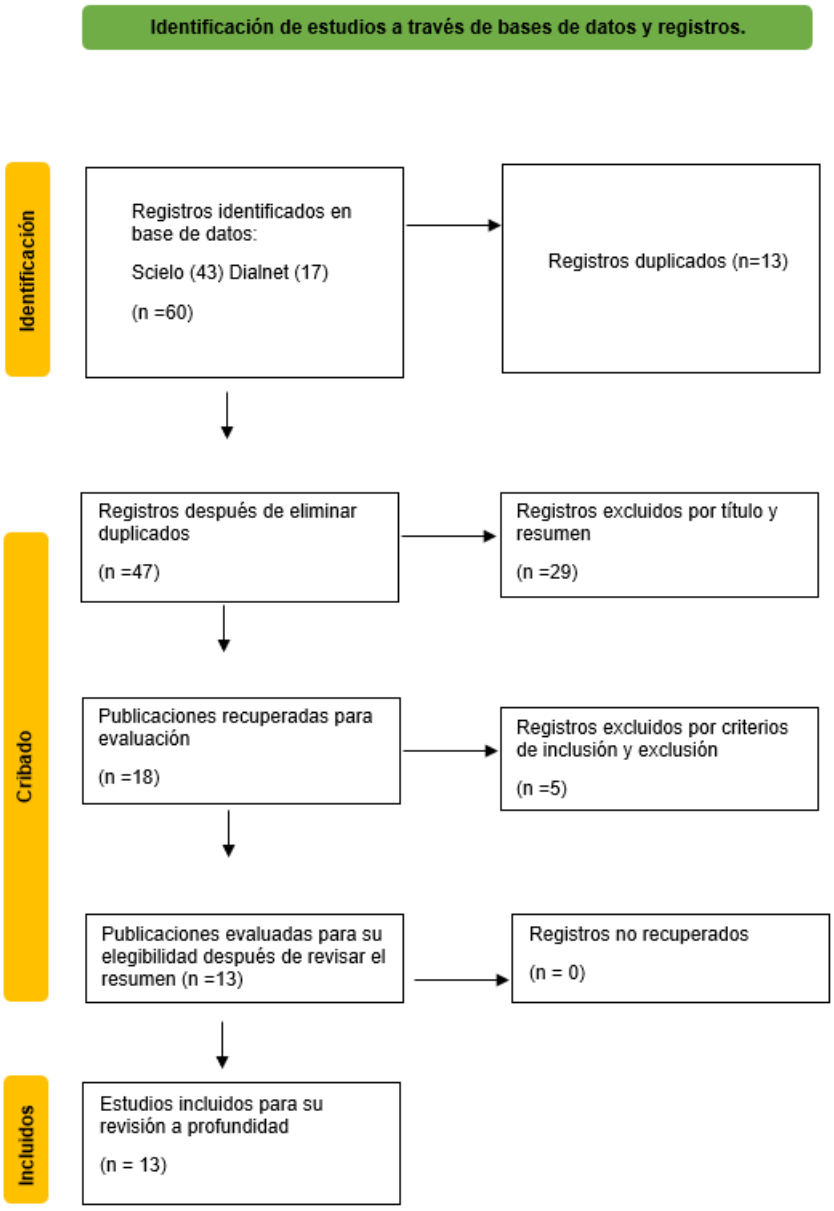
"edad penal" AND "derechos fundamentales" AND ("inconstitucionalidad");

"edad penal" AND ("inconstitucionalidad" OR "derechos fundamentales").

DOI: https://doi.org/10.71112/x1xntt15

Figura 1

Flujo PRISMA de artículos de revistas a través del proceso de revisión sistemática



DOI: https://doi.org/10.71112/x1xntt15

Tabla 1

Artículos seleccionados para el análisis

N°	Autor	Título del artículo	Metodología	País	Año	Base de datos
1	Castro (2021)	La especialidad en la ejecución de la sanción privativa de libertad juvenil: análisis desde el derecho internacional de los derechos humanos y doctrina	Cualitativa	Chile	2021	Scielo
2	Ochoa (2024)	Procedimiento en el sistema integral de justicia penal para adolescentes y su homologación y diferencias con el sistema penal acusatorio y oral	Cualitativa	México	2024	Scielo
3	Villanueva-Zúñiga (2025)	La edad de imputabilidad penal y la protección de la niñez en el contexto peruano	Cualitativa	Perú	2025	Scielo
4	Chaviano et al. (2021)	La atención a la diversidad de los menores en conflicto con la ley Penal desde una visión integradora	Cualitativa	Perú	2021	Scielo
5	Torres & Tirado (2023)	Las sanciones en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente en Colombia	Cualitativa	Colombia	2023	Scielo
6	Morán & Suárez (2023)	Acciones educativas para jóvenes en prisión preventiva. Medidas para reducir su alto índice	Mixta	Ecuador	2023	Scielo
7	Araya-Lara & Rojas-Luján (2025)	Análisis del internamiento preventivo de adolescentes infractores y el principio última ratio del derecho penal	Cualitativa	Venezuela	2025	Scielo
8	Ángeles-Quiroz & Rojas-Luján (2024)	Reinserción social de adolescentes y aplicación de la mediación con enfoque restaurativo	Cualitativa	Venezuela	2024	Scielo
9	Viera-Herrada & Tello-Yance (2025)	Principio de interés superior del adolescente infractor y el derecho de defensa técnica	Revisión sistemática	Perú	2025	Scielo

10	Ramos (2022)	Reinserción social y reeducación del estudiante en centros penitenciarios	Cualitativa	Perú	2022	Scielo
11	Torres (2024)	La necesidad de acoger el concepto de reiteración criminal en el sistema de responsabilidad penal adolescente	Revisión sistemática	Colombia	2024	Scielo
12	Cevallos et al. (2023)	El principio de especialidad en justicia juvenil y su garantía en la sentencia N° 9-17-CN19 sobre el juzgamiento imparcial y especializado de adolescentes infractores de Ecuador	Cualitativa	Ecuador	2023	Scielo
13	Montejano et al. (2019)	Reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley. Un estudio conceptual	Revisión sistemática	México	2019	Scielo

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con el análisis desarrollado se presenta el siguiente análisis:

Justicia restaurativa y reinserción social juvenil

La literatura reciente revela que la justicia restaurativa ha transformado significativamente los enfoques de reinserción social juvenil en América Latina, promoviendo procesos que priorizan la reparación del daño y la humanización del sistema penal juvenil (Ángeles y Rojas, 2024). Así, se observa que el tránsito de un paradigma punitivo hacia uno restaurativo favorece la integración social de los adolescentes, además de fortalecer la prevención de la reincidencia mediante programas integrales e interdisciplinarios enfocados en mediación y acompañamiento socioeducativo (Ramos, 2022). Torres (2024) identificó que la implementación de talleres y actividades formativas en centros juveniles contribuye directamente a la modificación de conductas y la generación de cambios positivos en la sensibilidad y cognición de los jóvenes privados de libertad. En consecuencia, la evidencia sugiere que la combinación de medidas educativas y restaurativas, ancladas en el respeto de

los derechos humanos, fomenta la reconstrucción de lazos sociales y la disminución de conductas delictivas juveniles (Torres y Tirado, 2023).

Desde una visión holística, Ángeles y Rojas (2024) sostienen que la mediación con enfoque restaurativo constituye un eje central para garantizar procesos judiciales más humanos, permitiendo que los adolescentes participen activamente en la reparación del daño y se conviertan en agentes de su propia transformación social. La evidencia empírica presentada por Ramos (2022) resalta que la participación de la familia y la comunidad durante el proceso de reinserción resulta fundamental para fortalecer la autoestima y el sentido de pertenencia de los adolescentes en conflicto con la ley, propiciando así una reducción efectiva de los índices de reincidencia. En este marco, Torres (2024) afirmó que el desarrollo de habilidades laborales y educativas se plantea como una estrategia indispensable para el éxito de la reintegración social, asegurando oportunidades reales de inclusión y participación activa en la sociedad. Por su parte, Torres y Tirado (2023) subrayan que la justicia restaurativa y los modelos de atención interdisciplinarios pueden revertir la estigmatización y exclusión social que históricamente han acompañado a los sistemas penales juveniles.

De acuerdo con el análisis de Ángeles y Rojas (2024), la justicia restaurativa no se limita al proceso judicial, sino que debe extenderse a los espacios educativos y comunitarios para consolidar cambios sostenibles en el comportamiento juvenil. Además, la articulación de actores sociales y estatales en torno a programas de reinserción muestra que la cooperación intersectorial refuerza la eficacia de las intervenciones, creando redes de apoyo que acompañan al joven más allá del cumplimiento de la sanción (Ramos, 2022). Torres (2024) enfatizó que el seguimiento postpenitenciario, sustentado en políticas públicas inclusivas y centradas en los derechos humanos, evidencia una reducción en la reincidencia y una mejora en la percepción social de los adolescentes egresados del sistema penal juvenil. Asimismo, Torres y Tirado (2023) destacan que la orientación restaurativa promueve ambientes

penitenciarios menos violentos, donde la formación en valores y habilidades sociales se convierte en pilar del proceso resocializador.

En síntesis, Ángeles y Rojas (2024) concluyeron que la integración de la justicia restaurativa y la reinserción social juvenil en las políticas públicas demanda la reformulación de los modelos tradicionales de sanción y un cambio de paradigma hacia la protección integral del adolescente. La articulación entre programas educativos, familiares y comunitarios, sostenida por un enfoque interdisciplinario y restaurativo, genera impactos positivos comprobados en la disminución de la reincidencia juvenil y la consolidación de trayectorias de vida alejadas del delito (Ramos, 2022). Los hallazgos de Torres (2024) muestran que el reconocimiento de la dignidad y la autonomía de los adolescentes es condición indispensable para una reinserción social efectiva y sostenible. Finalmente, Torres y Tirado (2023) argumentan que la justicia restaurativa se perfila como el paradigma más idóneo para promover la reparación, la prevención y la inclusión social de los adolescentes en conflicto con la ley penal, transformando la respuesta estatal frente a la juventud infractora.

Principio de especialidad en justicia juvenil

La consolidación del principio de especialidad en la justicia juvenil ha sido identificada como un elemento determinante para evitar la reproducción de prácticas punitivas propias del sistema penal adulto y garantizar una respuesta acorde a las particularidades de la adolescencia (Cevallos et al., 2023). La literatura demuestra que la diferenciación normativa y procedimental no solo responde a directrices internacionales, sino que es resultado de procesos de adaptación social y jurídica que buscan maximizar el desarrollo integral del joven infractor (Ochoa, 2024). Asimismo, Cevallos et al. (2023) destacaron que los modelos comparados de México y Argentina demuestran la necesidad de capacitación continua y profesionalización de los operadores judiciales para garantizar un trato diferenciado y humano.

El análisis doctrinal ha revelado, según Castro (2021), que la especialidad en la ejecución de sanciones privativas de libertad para adolescentes es ampliamente reconocida en el derecho internacional de los derechos humanos, lo que demanda un régimen penitenciario centrado en la educación, el trabajo y la reintegración social. Ochoa (2024) advirtió que la carencia de metodologías claras para determinar la duración mínima de las sanciones puede conducir a la inaplicación efectiva del principio de especialidad, mientras que la equiparación de adolescentes y adultos socava la función resocializadora del sistema juvenil. Así, Castro (2021) enfatiza que cada sanción debe adaptarse al perfil y las necesidades específicas del adolescente, articulando intervención socioeducativa y acompañamiento personalizado.

En contextos latinoamericanos, Chaviano et al. (2021) evidenciaron que la especialidad implica una atención educativa diversificada y la preparación pedagógica del personal encargado, favoreciendo la integración social y reduciendo la reincidencia. Ochoa (2024) refuerza la idea de que el cumplimiento de los tratados internacionales requiere la existencia de mecanismos diferenciados que atiendan tanto factores individuales como estructurales que inciden en la infracción juvenil. Cevallos et al. (2023) apuntan que la profesionalización y la existencia de tribunales especializados contribuyen a la construcción de un sistema juvenil equitativo y garantista. Por otro lado, Castro (2021) determinó que la especialidad no puede limitarse al diseño normativo, sino que debe materializarse en la práctica judicial cotidiana mediante seguimiento, evaluación y mejora constante.

Torres (2024) señala que el reconocimiento y aplicación de medidas diferenciadas en el ámbito penal adolescente respeta los derechos fundamentales y favorece la reinserción social efectiva. Chaviano et al. (2021) sugieren que la implementación de un enfoque intersectorial, basado en la atención a la diversidad y la reeducación, potencia la efectividad del principio de especialidad en los sistemas juveniles. Finalmente, Cevallos et al. (2023) aseguran que la

especialización de los actores del sistema es esencial para garantizar imparcialidad, eficacia y respeto pleno a los derechos de los adolescentes infractores.

Respeto a derechos fundamentales de adolescentes

El respeto a los derechos fundamentales de los adolescentes en conflicto con la ley penal constituye un principio rector que atraviesa las reformas de la justicia juvenil en América Latina, donde el interés superior del menor exige enfoques diferenciados y garantistas (Villanueva, 2025). En investigaciones recientes, Viera y Tello (2025) han enfatizado que la defensa técnica adecuada y la protección emocional son componentes esenciales del debido proceso, fortaleciendo la equidad y la legitimidad de las resoluciones judiciales. Al mismo tiempo, Araya y Rojas (2025) demostraron que la aplicación de medidas preventivas y alternativas a la privación de libertad es determinante para evitar la estigmatización y garantizar la reintegración social de los jóvenes infractores.

Por otra parte, Ochoa (2024) sostiene que la armonización de los sistemas nacionales con los tratados internacionales demanda la adopción de estándares que prohíban el tratamiento igualitario entre adolescentes y adultos en materia penal. En el mismo sentido, Chaviano et al. (2021) resaltan que la atención educativa y la diversidad cultural deben ser reconocidas y respetadas como condiciones para una intervención efectiva, contribuyendo al bienestar y desarrollo de los adolescentes privados de libertad. Villanueva (2025) observó que la reducción de la edad de imputabilidad penal incrementa la vulnerabilidad de los adolescentes y dificulta el cumplimiento de los principios de proporcionalidad y rehabilitación.

A su vez, Viera y Tello (2025) señalaron que el acceso a una defensa técnica especializada contribuye a prevenir situaciones de indefensión y abuso, promoviendo decisiones judiciales más justas y transparentes. Araya y Rojas (2025) han puesto en evidencia que la utilización abusiva del internamiento preventivo puede generar efectos negativos en el desarrollo emocional y educativo de los adolescentes, lo que requiere fortalecer mecanismos

de control y supervisión judicial. En la práctica, Ochoa (2024) subraya la importancia de contar con recursos institucionales y capacitación adecuada para los operadores del sistema, de modo que los derechos fundamentales sean protegidos en cada fase del proceso penal juvenil. Finalmente, Chaviano et al. (2021) indicaron que los sistemas integrales deben contemplar la reeducación y la integración social como ejes centrales de la intervención, evitando respuestas meramente punitivas.

En síntesis, Villanueva (2025) concluyó que el respeto a los derechos fundamentales de los adolescentes requiere un sistema penal juvenil orientado por los principios de humanidad, dignidad y protección integral. Según Viera y Tello (2025), garantizar la defensa técnica y el acompañamiento emocional representa un paso indispensable hacia la consolidación de un sistema más justo y equitativo. Araya y Rojas (2025) finalmente recalcan que la adopción de medidas alternativas, la capacitación de los operadores y el enfoque preventivo resultan indispensables para la protección efectiva de los derechos humanos de los adolescentes en conflicto con la ley penal.

Medidas socioeducativas y prevención de reincidencia

El desarrollo de medidas socioeducativas y la prevención de la reincidencia representan pilares esenciales en la gestión contemporánea de la justicia penal juvenil, ya que contribuyen a la transformación de la intervención estatal hacia enfoques más restaurativos y preventivos (Morán y Suárez, 2023). Chaviano et al. (2021) han destacado que la articulación de acciones educativas en el sistema penal juvenil es clave para fomentar la reeducación y la integración social, mientras que la formación pedagógica de los operadores resulta indispensable para atender la diversidad de los adolescentes infractores. Desde una perspectiva interdisciplinaria, Ángeles y Rojas (2024) identificaron que la mediación y el acompañamiento familiar son componentes fundamentales para fortalecer los procesos de reinserción y reducir los riesgos de reincidencia. Asimismo, Ramos (2022) señaló que la implementación de talleres y

programas educativos dentro de los centros de reclusión genera cambios positivos en la conducta y habilidades de los jóvenes, facilitando su retorno a la sociedad.

Por otro lado, Montejano et al. (2019) argumentan que el éxito de las estrategias socioeducativas radica en la participación activa de diferentes actores sociales, promoviendo la corresponsabilidad comunitaria en la construcción de trayectorias alejadas del delito. Torres (2024) sostuvo que la efectividad de las medidas socioeducativas se incrementa cuando los programas están orientados al desarrollo de competencias laborales, educativas y relacionales, lo que permite una inserción social más sostenible y autónoma. Morán y Suárez (2023) analizaron que la prevención de la reincidencia requiere la articulación de políticas públicas inclusivas, así como el fortalecimiento de redes de apoyo y seguimiento postpenitenciario. Además, Chaviano et al. (2021) enfatizan que la diversificación de las ofertas educativas y el acompañamiento psicosocial reducen la vulnerabilidad de los adolescentes ante factores de riesgo y exclusión.

En este contexto, Ángeles y Rojas (2024) han propuesto que la justicia penal juvenil transite hacia esquemas integrales que privilegien la reparación del daño, la participación de la víctima y la responsabilidad activa del adolescente en conflicto con la ley. Ramos (2022) evidenció que la continuidad educativa durante el internamiento y la vinculación familiar son elementos determinantes para evitar el abandono escolar y promover la permanencia en el sistema educativo tras la liberación. Según Montejano et al. (2019), la educación y el trabajo no solo constituyen derechos fundamentales, sino que son herramientas eficaces para prevenir la reincidencia y construir proyectos de vida legítimos. A su vez, Torres (2024) resaltó que la orientación terapéutica y el acompañamiento personalizado permiten identificar necesidades específicas y diseñar intervenciones ajustadas al perfil de cada adolescente infractor.

Finalmente, Morán y Suárez (2023) concluyeron que la inversión en medidas socioeducativas y preventivas resulta más efectiva y menos costosa que la mera aplicación de

sanciones privativas de libertad, mejorando la seguridad social a largo plazo. Chaviano et al. (2021) plantean que la formación de alianzas interinstitucionales y la capacitación permanente de los actores del sistema son condiciones necesarias para consolidar modelos exitosos de prevención y reinserción. Ángeles y Rojas (2024) afirman que la justicia restaurativa, combinada con la educación y la mediación, abre caminos para la reconciliación y la construcción de paz social. En suma, Ramos (2022) sostiene que la prevención de la reincidencia se logra mediante una intervención integral, basada en el reconocimiento de la dignidad y el potencial de los adolescentes como sujetos de derechos y agentes de cambio.

CONCLUSIONES

La revisión de los cuatro ejes centrales revela que la justicia penal juvenil en América Latina está atravesando un proceso de transformación orientado hacia enfoques restaurativos, socioeducativos y garantistas. A partir de la evidencia revisada, se confirma que el principio de especialidad, el respeto a los derechos fundamentales, la implementación de medidas socioeducativas y la justicia restaurativa no solo son compatibles, sino complementarios, permitiendo la construcción de sistemas más humanos y eficaces. Los hallazgos muestran que la profesionalización de los operadores judiciales, la intervención intersectorial y la adopción de políticas públicas inclusivas fortalecen el acompañamiento y la reinserción social de los adolescentes, previniendo la reincidencia y la estigmatización.

En este sentido, la literatura coincide en que la protección integral del adolescente debe situarse como eje rector, articulando el reconocimiento de su dignidad, su desarrollo psicosocial y la necesidad de respuestas diferenciadas en todas las fases del proceso penal. Asimismo, se reconoce que la educación, la familia y la comunidad son factores decisivos para el éxito de las estrategias restaurativas y de prevención, lo que implica superar el paradigma meramente punitivo y avanzar hacia una visión centrada en la reparación, la prevención y la reintegración.

De igual manera, la incorporación de estándares internacionales y la atención a la diversidad cultural enriquecen los modelos de justicia juvenil y garantizan la protección de los derechos humanos.

Pese a los avances documentados, persisten desafíos importantes relacionados con la implementación efectiva de los marcos normativos, la homogeneización de prácticas en la región y la asignación de recursos suficientes para el desarrollo de programas socioeducativos. La consolidación de la justicia restaurativa y el fortalecimiento del principio de especialidad requieren una voluntad política constante y el compromiso coordinado de todos los actores involucrados, desde el Estado hasta la sociedad civil.

Entre las principales limitaciones de esta revisión es que existe escasa información empírica sobre el seguimiento a largo plazo de los jóvenes tras su salida del sistema penal juvenil, y los marcos normativos no siempre reflejan la realidad de la práctica diaria en los distintos países analizados.

Se recomienda fortalecer la investigación empírica con metodologías mixtas que permitan evaluar la eficacia real de las intervenciones socioeducativas y restaurativas. Además, resulta pertinente fomentar el intercambio de experiencias entre países para identificar buenas prácticas y retos compartidos, así como promover la formación continua de los operadores del sistema. Futuras investigaciones podrían centrarse en el impacto de las políticas públicas de prevención, la innovación en estrategias de inclusión y la evaluación de la participación de las familias y comunidades en la reinserción de los adolescentes en conflicto con la ley.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

René Huamani Huamán: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Glines Milagros Coila Aguirre: investigación, curación de datos, análisis formal, recursos, gestión de software, visualización, administración del proyecto, supervisión.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Abhishek, R., & Balamurugan, J. (2024). Impact of social factors responsible for juvenile delinquency – A literature review. *Journal of Education and Health Promotion, 13*(1), 102. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_786_23

Aazami, A., Valek, R., Ponce, A. N., & Zare, H. (2023). Risk and protective factors and interventions for reducing juvenile delinquency: A systematic review. *Social Sciences, 12*(9), 474. https://doi.org/10.3390/socsci12090474

Amnistía Internacional. (2023). *Informe 2022/23: El estado de los derechos humanos en el mundo*. https://www.amnesty.org/es/documents/pol10/5670/2023/es/

Andonova, G. (2021). Development of juvenile delinquency — causes and conditions. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law, 4*, 1069–1081. https://doi.org/10.21638/spbu14.2021.416

Ángeles-Quiroz, J. E., & Rojas-Luján, V. W. (2024). Reinserción social de adolescentes y aplicación de la mediación con enfoque restaurativo. *Cienciamatria, 10*(19), 209–226. https://doi.org/10.35381/cm.v10i19.1367

Araya-Lara, R. E., & Rojas-Luján, V. W. (2025). Análisis del internamiento preventivo de adolescentes infractores y el principio última ratio del derecho penal. *Iustitia Socialis, 10*(18), 88–97. https://doi.org/10.35381/racji.v10i18.4347

Banco Mundial. (2025). El Banco Mundial insta a América Latina a priorizar la lucha contra el crimen organizado. *El País*. https://elpais.com/america/2025-04-28/el-banco-mundial-insta-a-america-latina-a-priorizar-la-lucha-contra-el-crimen-organizado.html

Bhuiyan, M. R. I., Milon, M. N. U., Hossain, R., Poli, T. A., & Salam, M. A. (2024). Examining the relationship between poverty and juvenile delinquency trends in a developing country. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 13*(6), 255–265. https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0193

Castro, Á. (2021). La especialidad en la ejecución de la sanción privativa de libertad juvenil: Análisis desde el derecho internacional de los derechos humanos y doctrina. *Derecho PUCP*(86), 251–289. https://doi.org/10.18800/derechopucp.202101.008

Cevallos, F. J., Mena, P. L., Quizhpe, J. C., Cabrera, S. V., & Brito, M. P. (2023). El principio de especialidad en justicia juvenil y su garantía en la sentencia N° 9-17-CN19 sobre el juzgamiento imparcial y especializado de adolescentes infractores de Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 2402–2421. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7064

Chaviano, A., Llopiz, K., Vladimirovich, A., López-Narvaes, M., Chipana-Fernández, Y., & Nieto-Fernández, G. (2021). La atención a la diversidad de los menores en conflicto con la ley penal desde una visión integradora. *Propósitos y Representaciones, 9*(1), e971. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.971

Congreso de la República del Perú. (2024). Comisión de Justicia aprueba dictamen que declara imputabilidad de adolescentes por delitos graves. https://comunicaciones.congreso.gob.pe/noticias/comision-de-justicia-aprueba-dictamen-que-declara-imputabilidad-de-adolescentes-por-delitos-graves/

Czukor, Á. (2025). Characteristics of child and juvenile crime and prevention options. *Revue de droit et des sciences interdisciplinaires, 4*(1), 1–17. https://asjp.cerist.dz/index.php/en/article/265849

Defensoría del Pueblo. (2024). Dictamen de proyectos de ley que proponen juzgar a adolescentes como adultos contraviene la Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-dictamen-de-proyectos-de-ley-que-proponen-juzgar-a-adolescentes-como-adultos-contraviene-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino/

Dehos, F. T. (2022). Underage access to alcohol and its impact on teenage drinking and crime. *Journal of Health Economics, 81*, 102555. https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2021.102555

Fathoni, A. M., Sulaeman, M., Nur Azizah, E. A., Styawati, Y., & Ramadhan, M. U. C. (2024). The new direction of Indonesian character education: Bullying, moral decadence, and juvenile delinquency. *Jurnal Pendidikan Agama Islam, 21*(1), 22–39. https://doi.org/10.14421/jpai.v21i1.7759

Greco, S. (2023). Cesare Beccaria and the Lombard Enlightenment in the Sociological Thought of Moses Dobruska. *Quaderni di Teoria Sociale, 2*(2). https://doi.org/10.57611/qts.v2i2.297

Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (ILANUD). (2022). *Informe regional abril 2020 – marzo 2021*. https://www.ilanud.org/wp-content/uploads/2022/09/Informe-2020-2021.pdf

Justicia Juvenil Internacional. (2022). *Informe mensual: septiembre 2022*. https://www.jjadvocates.org/wp-content/uploads/2022/10/Informe-septiembre-2022.pdf

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Perú. (2022). *Buenas prácticas para reducir la reincidencia mediante la rehabilitación y la reinserción*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/ReducingReoffending/MS/Peru_-_Informe_MINJUSDH_-_buenas_practicas_para_reducir_reincidencia_mediante_la_rehabilitacion_y_la_reinsercion88.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/jw8rgy52

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN Y REDES SOCIALES: HERRAMIENTAS PARA UNA GOBERNANZA COLABORATIVA EFICAZ EN LAS EMPRESAS

MECHANISMS OF PARTICIPATION AND SOCIAL NETWORKS: TOOLS FOR EFFECTIVE COLLABORATIVE GOVERNANCE IN COMPANIES

Karla Alejandra Dunn Diaz

Venezuela

DOI: https://doi.org/10.71112/jw8rgy52

Mecanismos de participación y redes sociales: herramientas para una gobernanza colaborativa eficaz en las empresas

Mechanisms of participation and social networks: tools for effective collaborative governance in companies

Karla Alejandra Dunn Diaz

dunndiazk@uvm.edu.ve

https://orcid.org/0009-0008-8248-5844

Universidad Valle del Momboy

Venezuela

RESUMEN

Esta investigación representa un esfuerzo de tipo analítico-conceptual orientado a esclarecer el papel de los mecanismos participativos y las redes sociales digitales dentro del paradigma de gobernanza colaborativa, especialmente en el ámbito empresarial contemporáneo. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, basado en el análisis documental y la hermenéutica jurídica, se examina la relación entre participación organizacional, innovación institucional y capital social como eje estructural del nuevo modelo de gestión. Se parte del supuesto de que las plataformas digitales no son simples medios de comunicación, sino prácticas sociales con capacidad transformadora sobre los esquemas de poder y decisión colectiva. Se evidencia que dichos entornos digitales facilitan formas inclusivas de deliberación pública, otorgando protagonismo a los stakeholders en la toma de decisiones y en la construcción normativa. La articulación entre redes sociales y mecanismos participativos promueve una lógica organizacional sustentada en la responsabilidad compartida y la sostenibilidad, abriendo caminos para una gobernanza empresarial más ética e inclusiva.

Palabras clave: gobernanza colaborativa; redes sociales; mecanismos participativos; capital social; stakeholders.

ABSTRACT

This analytical-conceptual research aims to clarify the role of participatory mechanisms and digital social networks within the paradigm of collaborative governance in the contemporary business environment. Using a qualitative and interpretative approach, grounded in documentary analysis and legal hermeneutics, it examines the relationship between organizational participation, institutional innovation, and social capital as the foundation of a new management model. It is based on the assumption that digital platforms are not merely communication tools but social practices capable of transforming power structures and collective decision-making processes. Findings reveal that these digital environments enable inclusive forms of public deliberation, granting stakeholders a leading role in decision-making and normative construction. The articulation between social networks and participatory mechanisms strengthens an organizational logic grounded in shared responsibility and sustainability, laying the foundation for more ethical, transparent, and inclusive business governance.

Keywords: collaborative governance; social networks; participatory mechanisms; social capital; stakeholders

Recibido: 28 de mayo 2025 | Aceptado: 12 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/jw8rgy52

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto empresarial y gubernamental, caracterizado por una creciente complejidad en los procesos decisorios y por la multiplicidad de actores que inciden en el espacio público y privado, la gobernanza colaborativa se erige como una herramienta teórico-práctica indispensable para alcanzar una gestión articulada, eficiente y legítima. Este enfoque pone de relieve la necesidad de habilitar mecanismos participativos capaces de incorporar activamente a los diversos sujetos involucrados —tanto institucionales como no institucionales— en la formulación de políticas y en la toma de decisiones estratégicas. En esta línea, tales mecanismos devienen en instrumentos esenciales para la construcción de consensos, la promoción de la transparencia y el robustecimiento de la legitimidad democrática en la actuación empresarial.

A pesar del creciente interés académico en torno a los principios de la gobernanza colaborativa y el rol de las redes sociales, persiste un déficit investigativo en el ámbito de la administración y de las pequeñas y medianas empresas, en relación con el análisis funcional de estas plataformas digitales como herramientas integradoras en los procesos internos de decisión. La literatura vigente revela una escasa sistematización del vínculo entre participación digital, innovación organizacional, responsabilidad social empresarial y capital social, elementos cuya interacción resulta crucial para afrontar los desafíos derivados de los cambios normativos y la débil articulación con los grupos de interés.

En atención a dicho vacío, el presente estudio se propone examinar, desde un enfoque cualitativo y hermenéutico, el impacto que las redes sociales ejercen como catalizadores de una gobernanza colaborativa eficaz. Para ello, se parte de la premisa de que dichas plataformas, lejos de constituir meros canales de comunicación, se consolidan como espacios de deliberación pública y construcción colectiva de sentido, donde la acción comunicativa configura relaciones de poder horizontales y redes simbólicas orientadas al bien común. En

este sentido, se plantea que una apropiación estratégica y ética de estas herramientas digitales puede traducirse en un significativo fortalecimiento de los principios de inclusión, rendición de cuentas y sostenibilidad institucional.

Cabe señalar que los mecanismos participativos no se agotan en su dimensión procedimental. Por el contrario, adquieren una función sustantiva en cuanto instrumentos de democratización organizacional. Su finalidad no se limita a permitir la expresión de voluntades, sino que busca generar escenarios deliberativos donde converjan intereses diversos, promoviendo la construcción de legitimidades compartidas. En efecto, la participación activa de la sociedad civil, del sector privado y de las instituciones académicas coadyuva a asegurar un mayor grado de pertinencia, pluralidad y eficacia en las decisiones adoptadas, lo que redunda en el desarrollo organizacional integral y en una reconfiguración positiva de los vínculos comunitarios.

En el ámbito educativo, esta lógica participativa se traduce en el involucramiento sustantivo de docentes, estudiantes e investigadores en procesos colaborativos orientados a la transformación social. Dicha participación no solo potencia el capital humano, sino que permite articular saberes interdisciplinares que coadyuvan a la sostenibilidad y equidad como ejes transversales del crecimiento humano. En esta perspectiva, la gobernanza colaborativa trasciende el ámbito institucional y se proyecta como praxis pedagógica.

Según Aguilar-Villanueva (2018), los mecanismos participativos deben ser comprendidos como dispositivos estructurantes de una nueva racionalidad administrativa, basada en la integración activa de los sujetos en la gestión de asuntos colectivos. Su adecuada implementación conlleva un redimensionamiento de las estructuras clásicas de poder, dotando a los procesos de gobernanza de un carácter dialógico e inclusivo. En igual sentido, la teoría democrática desarrollada por Carole Pateman reivindica la centralidad de la participación como eje axial de cualquier modelo que aspire a ser efectivamente deliberativo.

Por su parte, Barandiarán (2021) conceptualiza la gobernanza colaborativa como un modelo de coordinación interinstitucional, que promueve la cooperación entre actores públicos, privados y ciudadanos, con el objeto de compartir recursos, saberes y responsabilidades. De ahí que los mecanismos participativos no solo operen como medios técnicos, sino como espacios simbólicos de reconocimiento mutuo, en los que la legitimidad se construye a partir del diálogo, la corresponsabilidad y la transparencia.

Las redes sociales digitales se insertan en este marco como vectores estratégicos de interacción, capaces de vehiculares narrativas compartidas y generar entornos horizontales de deliberación. Su potencial radica en la capacidad de interconectar sujetos, ampliar el espectro comunicativo de las organizaciones e incidir en la esfera pública empresarial. Su empleo, bajo criterios éticos y estratégicos, permite a las empresas crear vínculos más sólidos con sus stakeholders, facilitando procesos de retroalimentación continua que fortalecen la legitimidad institucional y el capital reputacional.

No obstante, su uso conlleva riesgos inherentes. La proliferación de información no verificada, la sobreexposición institucional y las campañas de desinformación constituyen amenazas que deben ser gestionadas mediante estrategias comunicacionales responsables. En este contexto, las organizaciones deben adoptar una posición crítica y preventiva, orientada a mitigar los impactos negativos derivados del mal uso de estas plataformas. La reputación, en la sociedad de la información, se constituye como un valor intangible de primer orden, cuya gestión exige una vigilancia permanente y una cultura organizacional basada en la transparencia.

La gobernanza colaborativa, concebida como un paradigma emergente orientado a la articulación de múltiples actores en la gestión de lo público y lo privado, requiere inexorablemente de la implicación directa, sostenida y coordinada de diversas partes interesadas para afrontar problemáticas de alta complejidad. En este contexto, las redes

sociales digitales se erigen como instrumentos funcionales de gran relevancia, al facilitar la coordinación de dichas interacciones, optimizar los flujos comunicacionales y robustecer los procesos decisorios en el seno de las organizaciones. Su impacto es particularmente notorio en la medida en que habilitan canales de vinculación directa con un espectro amplio de stakeholders, incluidos aquellos tradicionalmente excluidos de la esfera decisoria, reforzando así la legitimidad institucional y promoviendo la inclusión activa en los procesos organizativos.

Estas plataformas no se limitan a desempeñar un rol meramente comunicacional. Su potencial reside en la capacidad de detectar, en tiempo real, tendencias emergentes y patrones de comportamiento del consumidor, lo que permite a las empresas establecer vínculos bidireccionales más efectivos con sus públicos estratégicos. A través de la interacción directa y personalizada, se generan relaciones de confianza que favorecen la lealtad del cliente, al tiempo que se atienden de forma expedita sus demandas, sugerencias o reclamaciones. En consecuencia, las redes sociales contribuyen a consolidar un modelo comunicacional dinámico, horizontal y reactivo que potencia la legitimidad de las prácticas empresariales en entornos cada vez más exigentes.

Según el informe de Datareportal (2023), la penetración de internet en Venezuela alcanzaba un 61,6 % de la población al inicio de ese año, siendo que aproximadamente el 83 % de dichos usuarios manifestó haber interactuado activamente con plataformas sociales. Este dato evidencia una transformación estructural en los hábitos comunicacionales de los individuos y organizaciones, situando a las redes sociales como herramientas clave para el posicionamiento estratégico, el relacionamiento corporativo y la participación cívica digital. Así, estas plataformas han dejado de ser medios de sociabilidad individual para convertirse en espacios funcionales de gobernanza y responsabilidad social.

En efecto, la capacidad de las redes sociales para fortalecer los postulados de la gobernanza colaborativa radica en su potencial para propiciar un ecosistema institucional más

transparente, inclusivo y participativo. Las organizaciones que integran estratégicamente estas plataformas en sus procesos internos logran fortalecer su credibilidad y generar relaciones de corresponsabilidad con sus grupos de interés, configurando una nueva ética institucional orientada al desarrollo humano y la sostenibilidad.

En tal sentido, Márquez (2023, citado en Díaz y Lugo, 2023) sostiene que las dinámicas de consumo digital han obligado a las administraciones empresariales venezolanas a adaptar sus estructuras operativas y comunicacionales, integrando las redes sociales como herramientas esenciales para la consolidación de marcas, la difusión de productos y la atención a las demandas de un entorno volátil y competitivo. La presente investigación se alinea con dicha perspectiva, al reafirmar que el uso estratégico de redes sociales no solo promueve la interacción significativa entre actores, sino que también habilita espacios propicios para la innovación organizacional, aspecto que emerge con fuerza en los hallazgos del estudio.

Bajo esta perspectiva, el presente análisis se propone examinar cómo la articulación entre mecanismos participativos tradicionales y redes sociales digitales contribuye a fortalecer la gobernanza colaborativa en el ámbito empresarial. Particularmente, se busca clarificar elementos vinculados con la inclusión social, la transparencia institucional y la cohesión organizacional en los procesos de toma de decisiones.

Desde esta óptica, se plantea la necesidad de evaluar críticamente la eficacia de los dispositivos participativos como herramientas para la generación de consensos, la prevención y resolución de conflictos, y la edificación de relaciones duraderas entre los distintos actores sociales y empresariales. De esta manera, la investigación permite identificar buenas prácticas, retos persistentes y oportunidades de mejora en la construcción de modelos de gestión colaborativos orientados al desarrollo sostenible.

En consonancia, Westreicher (2020) resalta que los procesos participativos desempeñan un rol cardinal en el fortalecimiento del capital social corporativo, al fomentar

prácticas de colaboración, transparencia e inclusión que robustecen el tejido organizacional. En este sentido, la gobernanza colaborativa permite a las entidades forjar relaciones intersubjetivas basadas en la confianza mutua, la reciprocidad y la cooperación estructural entre los involucrados.

En síntesis, el presente estudio subraya la importancia de incorporar redes sociales y mecanismos de participación como herramientas estratégicas para consolidar una gobernanza colaborativa eficaz. Esta articulación no solo beneficia el desempeño institucional, sino que también incide positivamente en la comunidad, consolidando un ecosistema organizacional más justo, resiliente y comprometido con el desarrollo humano integral.

Gobernanza colaborativa

Más que un simple modelo administrativo, la gobernanza colaborativa se configura como un espacio relacional dinámico, en el que diversos actores sociales —ciudadanos, instituciones públicas y corporaciones privadas— concurren con el propósito de deliberar, consensuar y construir soluciones frente a problemáticas comunes. Este enfoque, que trasciende el plano meramente teórico, implica la instauración de marcos de cooperación efectiva, sustentados en principios de corresponsabilidad, equidad y deliberación intersectorial. La gobernanza, entendida en esta clave, se despliega como una práctica socio-institucional viva, donde el diálogo y la acción colectiva operan como instrumentos de legitimidad y eficacia en la toma de decisiones.

Uribe (2023), en una formulación esclarecedora, define la gobernanza colaborativa como "una técnica de gestión pública con un enfoque colaborativo y participativo para la toma de decisiones y el manejo de problemas sociales y políticos" (Uribe, 2023, p. 3). remarcando así su carácter operativo y su fundamento participativo. Desde esta óptica, el desafío fundamental de las administraciones públicas y privadas no radica únicamente en gestionar, sino en articular procesos inclusivos que integren a los distintos actores —institucionales y no

institucionales— bajo una lógica dialógica orientada a la producción de valor público y al fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

En dicho entramado, las redes sociales digitales adquieren un rol de especial relevancia, al fungir como catalizadores de nuevas formas de interacción, deliberación y articulación ciudadana. Estas plataformas no deben ser comprendidas como simples dispositivos tecnológicos al servicio de la difusión informativa, sino como estructuras de mediación sociopolítica capaces de vehicular la formación de comunidades epistémicas activas, en las que se generan consensos, se toman decisiones compartidas y se reconfigura el sentido de lo público. Su potencial no reside únicamente en la velocidad de la comunicación, sino en su capacidad para democratizar la producción discursiva y posibilitar el acceso equitativo a los procesos de participación institucional (Chávez, 2018).

En consecuencia, la gobernanza colaborativa, al amparo del entorno digital, encuentra en las redes sociales un aliado estratégico para materializar sus principios fundantes. A través de ellas, se amplifica la voz de sectores históricamente marginados, se diversifican las fuentes de legitimidad y se fortalece la articulación entre ciudadanía y Estado. Se trata, por tanto, de un espacio donde los retos sociales son reformulados colectivamente como oportunidades para la innovación institucional y la cohesión social.

En esta línea, la innovación se presenta no como un simple producto de la creatividad individual, sino como el resultado de procesos estructurados de interacción social orientados al cambio. Ya sea mediante la generación de nuevos bienes, servicios, metodologías o procedimientos organizativos, la innovación constituye un vector transversal del desarrollo económico y del avance institucional. Su relación con la gobernanza colaborativa es, en efecto, de carácter simbiótico: mientras la primera requiere condiciones estructurales que habiliten la experimentación y la co-creación, la segunda provee precisamente los espacios dialógicos,

horizontales y participativos que permiten el surgimiento de soluciones creativas frente a desafíos complejos.

Así pues, al incentivar la participación efectiva de los distintos grupos de interés en los procesos decisorios, la gobernanza colaborativa no solo favorece la legitimidad institucional, sino que también estimula la emergencia de dinámicas innovadoras, entendidas como expresiones concretas de un nuevo paradigma de gestión compartida, orientado a la construcción de bienes comunes sostenibles.

Responsabilidad Social Corporativa

Dentro del marco empresarial actual, ha cobrado especial importancia el análisis del compromiso empresarial con el desarrollo sostenible, comprendido como una práctica estratégica que va más allá del simple acatamiento de regulaciones para incorporar de forma transversal las dimensiones económicas, sociales y medioambientales en la actividad de la organización. Esta visión integral, dentro del contexto de la responsabilidad social empresarial (RSE), implica una redefinición de los objetivos clásicos de la compañía, dirigiendo sus metas hacia la generación de valor compartido y la construcción de vínculos éticos con sus grupos de interés.

A este respecto, resulta pertinente destacar que la gobernanza colaborativa y la RSC, si bien pueden ser consideradas categorías distintas desde el punto de vista conceptual, convergen en su fundamentación axiológica y en su pretensión transformadora. Ambas se sustentan en principios como la equidad, la transparencia y la participación activa de los stakeholders, y aspiran a estructurar un modelo de gestión inclusivo, deliberativo y corresponsable, en el que las decisiones organizativas no sean impuestas de manera unilateral, sino construidas de forma colectiva con los diversos actores involucrados.

Romero (2010) ofrece una interpretación esclarecedora al señalar que la responsabilidad social corporativa encuentra un terreno fértil de desarrollo cuando las redes

sociales digitales se configuran como canales de mediación entre los intereses de la ciudadanía y los fines de la organización. En este marco, dichas plataformas dejan de ser simples herramientas tecnológicas para constituirse en espacios comunicativos dinámicos, donde la interacción no es meramente informativa, sino dialógica y bidireccional. Esta característica permite no solo la expresión de demandas, expectativas o valoraciones por parte de los interesados, sino también su incorporación efectiva en los procesos estratégicos y deliberativos de la empresa.

En efecto, las redes sociales habilitan un nuevo tipo de relación simbiótica entre la organización y su entorno, caracterizada por la construcción de vínculos cooperativos sustentados en la confianza mutua, el reconocimiento recíproco y la co-creación de valor. Esta dinámica comunicativa, marcada por la retroalimentación continua, fortalece las iniciativas de RSC al dotarlas de mayor legitimidad y pertinencia contextual, en tanto son diseñadas y ejecutadas con base en las necesidades reales de los grupos destinatarios. Así, el éxito de las políticas de responsabilidad social corporativa no solo depende de su contenido técnico, sino de su capacidad para articularse con mecanismos participativos que aseguren la integración efectiva de todos los actores involucrados.

Desde esta óptica, las redes sociales no solo amplifican el alcance de la acción empresarial, sino que también reconfiguran su sentido, al posicionar la responsabilidad corporativa como una expresión concreta de gobernanza colaborativa, orientada al fortalecimiento del tejido social y a la sostenibilidad integral del modelo organizativo.

Participación estratégica de los stakeholders en la toma de decisiones

En la arquitectura organizacional contemporánea, los stakeholders —traducidos usualmente como grupos de interés— no constituyen meros observadores pasivos del devenir empresarial, sino agentes activos cuya gravitación sobre las decisiones corporativas resulta insoslayable. Tal como lo señala un artículo especializado de ESIC, estos colectivos configuran

un entramado esencial en el mecanismo funcional de las empresas, en tanto que sus intereses, expectativas y respuestas condicionan, de manera directa o indirecta, los resultados estratégicos de la organización. Comprender su rol implica adentrarse en las tramas relacionales que vinculan las aspiraciones sociales con los núcleos decisorios de la gestión empresarial, otorgándoles no solo relevancia operativa, sino legitimidad sistémica.

Desde esta perspectiva, los stakeholders deben ser concebidos como actores estructurantes del ecosistema corporativo. Su identificación no se limita a una tipología estática, sino que abarca una diversidad de sujetos —internos y externos— que se ven afectados, y a su vez afectan, las dinámicas institucionales. Rodríguez (2024) delimita esta categoría incluyendo tanto a los sujetos internos, como empleados y accionistas, como a los actores externos, tales como consumidores, proveedores, comunidades locales y otros agentes cuya vinculación con la empresa posee una dimensión estratégica.

La gobernanza colaborativa encuentra precisamente en esta red de interdependencias su fundamento teórico y práctico. Este modelo organizacional, que privilegia la horizontalidad, la participación efectiva y el diálogo continuo, reconoce en los stakeholders no simples elementos periféricos, sino voces fundamentales en la construcción colectiva de las decisiones organizativas. Lejos de operar como instrumentos funcionales, los grupos de interés se constituyen en interlocutores indispensables, cuya implicación activa promueve no solo la legitimidad de los procesos internos, sino la sostenibilidad a largo plazo de la organización como sistema social abierto.

En tal sentido, su participación no debe entenderse únicamente en términos reactivos o consultivos, sino como una praxis colaborativa orientada al codiseño de políticas, estrategias y valores organizacionales. De este modo, los stakeholders asumen una función coparticipativa en la sinergia de la gobernanza, donde el consenso, la rendición de cuentas y la corresponsabilidad constituyen principios rectores del equilibrio corporativo.

Así, la sostenibilidad empresarial no puede disociarse de la calidad de los vínculos que la organización establece con sus grupos de interés. Solo a través de una gestión relacional consciente, fundada en el reconocimiento mutuo y en la construcción de canales de participación legítimos, es posible transitar hacia un modelo de gobernanza más robusto, transparente y éticamente comprometido con su entorno.

La toma de decisiones estratégicas es un aspecto crucial para el éxito de cualquier organización, ya que supone la elección lógica y deliberada entre diversas opciones dirigidas a alcanzar metas previamente establecidas. Este procedimiento, en lugar de ser simplemente operativo, simboliza un acto de orientación institucional que determina, en gran medida, la eficiencia y la sostenibilidad de la compañía en el contexto actual. En este contexto, las redes sociales se presentan como herramientas que no solo cambian los mercados y configuran las tácticas de comunicación, sino que también reconfiguran de manera profunda la relación entre empresa y cliente bajo esquemas de interacción y relación.

En el contexto digital actual, alcanzar resultados óptimos requiere la formulación de una estrategia cuidadosamente alineada con los propósitos organizacionales. En este sentido, la elección de las plataformas digitales más pertinentes no puede ser considerada como una decisión accesoria, sino como un eje vertebrador de la arquitectura comunicacional de la empresa. La correcta selección y uso de redes sociales se convierte, por tanto, en una variable crítica del éxito institucional, al influir directamente en la capacidad de interacción, posicionamiento y fidelización de los públicos estratégicos.

Pérez (2017) destaca la necesidad de que dicho enfoque contemple la identificación de palabras clave coherentes con la identidad organizacional, la producción de contenidos significativos y temáticamente relevantes, así como la construcción de una narrativa diferenciadora que destaque los atributos únicos de la marca. Este proceso, en tanto práctica sistematizada, permite garantizar no solo la generación de contenidos atractivos para la

audiencia objetivo, sino también su circulación efectiva a través de los canales digitales más adecuados.

Así, la gestión estratégica de las redes sociales no debe ser entendida exclusivamente en términos de difusión, sino como un ejercicio de construcción discursiva, orientado a consolidar una imagen institucional coherente, sólida y reconocible en un entorno altamente competitivo y saturado de información. En este marco, las redes sociales dejan de ser simples herramientas operativas para constituirse en cimientos simbólicos sobre los cuales se edifica la narrativa corporativa, capaz de cautivar, fidelizar y consolidar relaciones sostenibles con los stakeholders.

Transparencia y Rendición de Cuentas

Las redes sociales digitales inciden directamente en la visibilidad de las prácticas corporativas, generando un entorno de exposición constante que obliga a las organizaciones a asumir un mayor grado de responsabilidad pública sobre sus actuaciones. En este sentido, el uso estratégico de estas plataformas opera como un mecanismo informal pero efectivo de rendición de cuentas (accountability), en la medida en que permite a los distintos grupos de interés cuestionar, fiscalizar y solicitar justificaciones respecto a las decisiones empresariales y sus impactos. La transparencia, por tanto, ya no constituye un valor aspiracional, sino una exigencia estructural derivada de la hiper conectividad social.

Desde esta óptica, la responsabilidad social corporativa (RSC) adquiere una renovada centralidad como instrumento legitimador de la actuación empresarial. A través de las redes sociales, las compañías encuentran un espacio idóneo para comunicar sus principios éticos, sus esfuerzos orientados al bienestar colectivo, y su compromiso activo con el desarrollo sostenible. Esta dinámica comunicativa no se reduce a una acción promocional, sino que se inscribe en una lógica de gobernanza participativa, en la cual los valores institucionales son contrastados permanentemente por una ciudadanía vigilante y activa.

El fortalecimiento de la reputación corporativa, entendido como un capital simbólico estratégico, depende en gran medida de la coherencia entre el discurso institucional y la praxis empresarial observable. Las redes sociales permiten a las organizaciones construir y sostener dicha coherencia mediante una interacción constante con la comunidad, lo que contribuye a consolidar vínculos de confianza, reciprocidad y cooperación. Esta relación de proximidad comunicacional resulta esencial para el despliegue efectivo de un modelo de gobernanza colaborativa, en el cual la legitimidad no se impone, sino que se construye en el diálogo permanente con los actores del entorno.

En consecuencia, puede afirmarse que las redes sociales no solo incrementan la exposición pública de las organizaciones, sino que transforman radicalmente la naturaleza de su relación con los stakeholders. En el marco de la gobernanza colaborativa, esta transformación constituye una oportunidad estratégica para profundizar la responsabilidad institucional, promover la rendición de cuentas y generar un entorno empresarial más ético, transparente y comprometido con el bien común.

Participación y Feedback Constante

Según Álvarez (2004, como se citó en Espinoza, 2009), la participación ciudadana puede definirse como una forma específica de acción colectiva mediante la cual los individuos intervienen activamente en el diseño, evaluación, gestión y ejecución de proyectos públicos (pp. 50–51). Esta conceptualización subraya el carácter deliberativo y estructurante de la participación como fundamento para la construcción de legitimidades compartidas en los procesos de decisión institucional.

En el marco de la gobernanza colaborativa, las redes sociales en línea se vuelven instrumentos esenciales para impulsar dicho modelo de participación, ya que posibilitan una interacción de doble vía entre la organización y sus interesados, fomentando un flujo constante y a nivel mundial de datos. Esta interacción no solo promueve la transparencia y la

comunicación institucional, sino que también posibilita una retroalimentación directa sobre las acciones en el ámbito de la responsabilidad social empresarial (RSE).

Dicha retroalimentación, expresada a través de opiniones, comentarios o sugerencias formuladas en tiempo real, constituye un insumo estratégico para la adecuación continua de las políticas empresariales a las expectativas sociales emergentes. En este sentido, la participación digital se convierte en un mecanismo eficaz para alinear las decisiones corporativas con las demandas del entorno, fortaleciendo la coherencia entre la acción empresarial y los principios de sostenibilidad, ética y responsabilidad pública.

Así pues, las redes sociales no deben entenderse únicamente como canales de comunicación operativa, sino como espacios sociotécnicos de mediación participativa que amplifican la voz ciudadana, incrementan la rendición de cuentas y robustecen el ejercicio de una gobernanza colaborativa inclusiva, dinámica y legitimada.

Redes Sociales

Las redes sociales han trascendido su uso como canales informativos para convertirse en herramientas estructurales de interacción, promoción institucional y generación de capital social. Facilitan la participación ciudadana, promueven la transparencia, y permiten articular una gobernanza colaborativa más inclusiva. Su uso estratégico contribuye a consolidar vínculos éticos y sostenibles con los públicos de interés.

METODOLOGÍA

Esta investigación pertenece al enfoque cualitativo, fundamentándose metodológicamente en el estudio de documentos y en la revisión crítica de referencias bibliográficas especializadas. Esta dirección satisface la exigencia de tratar fenómenos complejos desde un enfoque teórico-conceptual que favorece la comprensión detallada de las dinámicas socioculturales implicadas. En este contexto, se elige un enfoque exploratorio-

interpretativo que, más que detallar fenómenos, aspira a interpretar las conexiones entre categorías esenciales como la innovación social, el capital social y la gobernanza cooperativa en el marco del desarrollo sostenible.

El corpus teórico de la investigación se nutre de una variedad de fuentes académicas e institucionales, cuya convergencia facilita la articulación de un enfoque crítico e integrador. Por lo tanto, se incluyen las propuestas de Uribe (2023), cuya perspectiva sobre la gobernanza colaborativa resalta la importancia de establecer mecanismos institucionales inclusivos que permitan la responsabilidad compartida entre los participantes. Además, se toman en cuenta las contribuciones de Carole Pateman respecto a la participación ciudadana, cuyas repercusiones trascienden el contexto político-formal para influir directamente en las lógicas de administración organizacional actual.

La reflexión se potencia con los conceptos de Barandiarán (2021), que enfatiza la relevancia de la interacción multisectorial como requisito esencial para la creación de soluciones equitativas y sostenibles, y de Márquez (2023), cuyo estudio del entorno empresarial venezolano enfatiza la función estratégica de las redes sociales como impulsores de nuevas modalidades de conexión institucional. Estas aportaciones facilitan la elaboración de un mapa conceptual que reinterpreta la influencia de los mecanismos de participación en la administración organizacional, especialmente con relación a las sinergias que surgen de la conexión entre las redes sociales digitales y los participantes institucionales.

En este marco, se llevó a cabo un análisis conceptual orientado a precisar definiciones operativas, objetivos característicos y categorías emergentes, enfocándose especialmente en el nexo entre participación activa y transformación digital. Los estudios de Lozares (1996), Molina (2010) y Gil de Zúñiga (2018) permiten afirmar que las redes sociales, lejos de constituir simples medios de interacción, han devenido en estructuras comunicativas transversales que

reconfiguran las formas de relación empresarial, erigiéndose como dispositivos idóneos para materializar prácticas de gobernanza colaborativa.

El enfoque interpretativo adoptado permite no solo ordenar el conocimiento disponible, sino también proyectar nuevas líneas de acción. De allí que el modelo de análisis propuesto posibilite la extracción de conclusiones argumentadas y la formulación de recomendaciones orientadas a la aplicación práctica de los conceptos estudiados. La estructura del artículo responde a una lógica progresiva: desde la delimitación conceptual inicial, se avanza hacia la discusión de implicaciones operativas y normativas, finalizando con la exposición de propuestas que buscan optimizar la implementación de estrategias participativas en entornos organizacionales.

Cabe destacar, en esta línea, el aporte de Moya (2013, citado por Ávila, Bustillos y Yáñez, 2016), quien sostiene que las redes sociales constituyen instrumentos esenciales para el posicionamiento empresarial y la generación de vínculos transparentes con los públicos estratégicos. Esta observación, más allá de su valor empírico, apunta al núcleo de la tesis aquí defendida: las plataformas digitales, cuando se articulan con mecanismos deliberativos y prácticas de inclusión, pueden convertirse en vehículos eficaces para la consolidación de una gobernanza colaborativa, ética y sostenida.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante el análisis documental permiten afirmar, con sustento empírico y conceptual, que las redes sociales digitales no constituyen meramente canales de difusión informativa, sino que operan como dispositivos estructurantes de gobernanza colaborativa en el entramado empresarial contemporáneo. En efecto, su incidencia se manifiesta en al menos cinco dimensiones articuladas, cuya relevancia teórica y práctica merece especial atención.

En primer lugar, es posible advertir una función estratégica atribuible a las redes sociales digitales, que trasciende su concepción instrumental o comunicativa. A través de ellas se configuran espacios deliberativos abiertos, en los cuales los distintos grupos de interés (stakeholders) no solo participan, sino que deciden conjuntamente, legitimando así los procesos institucionales desde una lógica participativa horizontal.

En segundo término, se evidencian obstáculos estructurales particularmente acentuados en el contexto de las pequeñas y medianas empresas (pymes). Estas limitaciones, asociadas tanto a la carencia de infraestructura tecnológica como a la inexistencia de normativas internas adaptadas a la lógica digital, restringen de manera sustancial la capacidad de estas organizaciones para articularse eficazmente con actores sociales estratégicos.

Tercero, el estudio revela una vinculación sustantiva entre la gobernanza colaborativa y los procesos de innovación social, favorecida por la interacción bidireccional que caracteriza a las plataformas digitales. Tal interacción habilita dinámicas organizacionales novedosas, más flexibles y sostenibles, que reconfiguran las relaciones de poder y la toma de decisiones en el seno institucional.

En cuarto lugar, se constata el fortalecimiento del capital social como consecuencia directa de prácticas participativas basadas en herramientas digitales. Dicho fortalecimiento se expresa en la profundización de vínculos de confianza, reciprocidad y cooperación interorganizacional, elementos esenciales para la sostenibilidad de cualquier modelo de gobernanza.

Finalmente, es importante subrayar que la responsabilidad social corporativa (RSC) se presenta como un eje transversal articulador de las prácticas de la organización, dado que las redes sociales impulsan mecanismos de responsabilidad, establecen circuitos constantes de retroalimentación y permiten procesos de generación de valor con los diferentes públicos de interés.

Así pues, los hallazgos aquí expuestos permiten sostener, sin ambages, que la convergencia entre mecanismos participativos y redes digitales constituye una condición sine qua non para el desarrollo de modelos de gobernanza colaborativa no solo eficientes, sino éticamente fundados.

DISCUSIÓN

La investigación efectuada permite deducir que la gobernanza colaborativa, concebida como un modelo de administración fundamentado en la interacción estratégica y equitativa entre diversos participantes, halla en las redes sociales digitales un respaldo estructural que va más allá de lo simplemente comunicativo, consolidándose como un instrumento que fomenta la transparencia, la participación deliberativa y la unidad organizacional. Este descubrimiento cobra especial importancia en un entorno corporativo caracterizado por la complejidad, la interrelación y la exigencia de edificar legitimidad frente a públicos cada vez más informados y demandantes.

Desde una perspectiva dialógica, se identificó que las redes sociales actúan como catalizadores de procesos comunicativos simétricos, facilitando el intercambio fluido entre las empresas y sus stakeholders. Dicha dinámica permite vehiculizar principios de equidad, diversidad e inclusión, impactando directamente en los mecanismos de toma de decisiones y fortaleciendo los lazos de confianza y corresponsabilidad institucional. En esta línea, la digitalización no se reduce a una herramienta técnica, sino que representa una condición habilitante para la emergencia de nuevas formas de gobernanza.

Sin embargo, no todos los hallazgos revelan un panorama favorable. El estudio ha puesto en evidencia que múltiples pequeñas y medianas empresas enfrentan obstáculos considerables en su articulación con actores clave, debido, entre otros factores, a la volatilidad normativa y a deficiencias estructurales en sus estrategias comunicativas. Tales limitaciones

dificultan la instauración de una gobernanza colaborativa robusta, al debilitar la posibilidad de establecer consensos y construir agendas comunes. Esta tensión entre oportunidad y restricción constituye uno de los nudos problemáticos centrales que deben ser abordados desde un enfoque integral.

No obstante, es notable que la confluencia entre la gobernanza colaborativa y la innovación social brinda un contexto propicio para el fomento de prácticas sustentables. En su calidad de lugares interactivos multidimensionales, las redes sociales promueven no solo la implicación activa de los participantes, sino también la aparición de soluciones creativas, flexibles y contextualizadas. Esta habilidad para crear valor en conjunto es crucial para mantener la competitividad en contextos caracterizados por el cambio rápido.

Asimismo, el estudio subraya el valor estratégico de los mecanismos de participación, tales como las consultas públicas, los consejos consultivos y los presupuestos participativos, en tanto herramientas que articulan inclusión, deliberación y control democrático. Estas instancias no solo operan como procedimientos normativos, sino que configuran una gramática organizacional basada en la legitimidad procedimental, la rendición de cuentas y la validación del accionar corporativo por parte de la comunidad.

En paralelo, la vinculación entre redes sociales y responsabilidad social corporativa (RSC), se perfila como una dimensión insoslayable. Las plataformas digitales no solo potencian la proyección de la identidad institucional, sino que permiten afianzar relaciones con los grupos de interés, fortaleciendo la reputación y consolidando vínculos éticos que trascienden la lógica transaccional. Desde esta perspectiva, la RSC no puede entenderse como un apéndice discursivo, sino como un componente estructural de la gobernanza moderna.

Respecto al capital social, que se define como el conjunto de relaciones de confianza, reciprocidad y colaboración establecidas entre los participantes sociales, este se muestra como un recurso estratégico que incrementa la habilidad de influencia de las organizaciones,

favoreciendo la realización de sus metas económicas, sociales y medioambientales. Este capital, en lugar de ser un recurso inmóvil, debe ser fomentado a través de prácticas de participación continua y una comunicación institucional clara.

A la luz de los hallazgos, se formula como recomendación prioritaria la adopción de estrategias que integren de manera estructural las redes sociales y los mecanismos participativos en los sistemas de gestión empresarial. Entre estas estrategias destacan: la implementación de canales digitales de comunicación bidireccional con los stakeholders; la capacitación del talento humano en el uso estratégico de plataformas digitales; y la promoción de una cultura organizacional basada en la cooperación, la justicia y la confianza mutua.

Todo esto ayudará a fortalecer el capital social de la organización, perfeccionar los procesos de decisión inclusivas y consolidar un modelo de crecimiento empresarial en concordancia con los fundamentos del desarrollo humano sostenible. Así, las compañías no solo responderán de forma más eficiente a los retos actuales, sino que también se establecerán como protagonistas de cambio en un ecosistema más equitativo, resistente y sostenible.

En consecuencia, la gobernanza colaborativa no debe ser concebida únicamente como un recurso operativo frente a contingencias coyunturales, sino como una estrategia ontológica de largo aliento para la construcción de un futuro empresarial más ético, plural y sostenible. Tal como lo sostiene Barandiarán (2021), la interacción entre sectores estratégicos es condición indispensable para gestar soluciones equitativas; y como plantea Márquez (2023), el aprovechamiento de las redes sociales en el ámbito empresarial venezolano es una vía legítima para contrarrestar las dificultades impuestas por el entorno normativo y estructural.

CONCLUSIONES

Por último, resulta impostergable reconocer el rol emergente de las plataformas digitales como escenarios que democratizan el acceso al diálogo, articulan redes de cooperación multisectorial y permiten la formulación colectiva de políticas organizacionales. Este giro discursivo y práctico en la gestión empresarial, sustentado en la innovación y en la cooperación estratégica, constituye una respuesta efectiva a los desafíos del presente, al tiempo que inaugura posibilidades para una nueva ética de la responsabilidad corporativa.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Karla Alejandra Dunn Diaz: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Aguilar-Villanueva, L. F. (2018). *Gobernanza: el nuevo proceso de gobernar*. Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.

Barandiarán, X. (2021). Gobernanza colaborativa para la innovación pública y social: El caso de Gipuzkoa, País Vasco. *Revista Europea de Innovación Pública y Social, 6*(2), 78–96. https://www.pub.sinnergiak.org/esir/article/view/164

Business artículo. (2024). Qué son los stakeholders y su relación con una empresa. https://www.esic.edu/rethink/management/que-son-los-stakeholders

Chávez, C. (2018). ¿Son eficientes las redes sociales? https://elibro.net/es/lc/uta/titulos/36742

DataReportal. (2023). *Digital 2023: Global overview report*. DataReportal. https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report

Díaz, M., & Lugo, J. (2023). Perspectiva epistemológica de la alta gerencia y su praxis en el siglo XXI. https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/Gerentia/article/view/741

Espinoza, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100004

Gil de Zúñiga, H., Huber, B., & Strauß, N. (2018). Social media and democracy. *Profesional de la Información, 27*(6), 1172–1180. https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.01

Lozares, C. (1996). *La teoría de redes sociales*. Anthropos.

Molina, J. L., & Ávila, J. (2010). *Redes sociales y análisis estructural*. Editorial UOC.

Pateman, C. (1970). La educación en el modelo de participación democrática de Carole Pateman [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. *Participación y teoría democrática*. Prometeo.

Rodríguez, N. (2024). Stakeholders: Qué son y cuál es su impacto en las empresas. https://blog.hubspot.es/sales/que-es-stakeholder

Romero, J. (2010). Participación ciudadana y desarrollo territorial en Venezuela. *Revista Visión Gerencial, 9*(1), 134–154. https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545883011.pdf

Romero, N. (2010). La responsabilidad social corporativa: ¿Una estrategia de cambio hacia un modelo ético de desarrollo? *Revista de Ciencias Sociales, 16*(3). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000300007

Uribe. (2023). Gobernanza colaborativa y política pública: Una reflexión del rol moderador de la gobernanza sobre los efectos de las políticas. *Revista Derecho y Realidad, 21*(41), 73–85. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/16990

Westreicher, G. (2020). Entorno empresarial. https://economipedia.com/definiciones/entorno-empresarial.html

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/xhaek488

BARRERAS INSTITUCIONALES Y CULTURALES EN LA ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA: PERSPECTIVAS DESDE LAS IES COLOMBIANAS

INSTITUTIONAL AND CULTURAL BARRIERS IN UNIVERSITY-BUSINESS COLLABORATION: PERSPECTIVES FROM COLOMBIAN HEIS

Julio César León Luque

España

DOI: https://doi.org/10.71112/xhaek488

Barreras institucionales y culturales en la articulación universidad-empresa: perspectivas desde las IES colombianas

Institutional and cultural barriers in university-business collaboration: perspectives from Colombian HEIs

Julio César León Luque

jcleonl@gmail.com, al390241@uji.es

https://orcid.org/0000-0002-0634-2904

Universitat Jaume I

España

RESUMEN

Este artículo analiza las principales barreras que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) en Colombia para consolidar mecanismos de colaboración universidad-empresa. A partir de un enfoque cualitativo, se realiza un análisis de contenido sobre las respuestas abiertas a una encuesta aplicada a directivos institucionales de 41 IES del país. Los hallazgos permiten construir una tipología de barreras, organizadas en dos grandes dimensiones: institucionales y culturales. Entre los principales obstáculos se encuentran la ausencia de unidades dedicadas al relacionamiento externo, la limitada autonomía organizacional, la falta de recursos humanos especializados, y una cultura empresarial reticente a comprometerse con procesos formativos. Se concluye que el fortalecimiento del relacionamiento requiere tanto reformas normativas como transformaciones en la cultura organizacional de las IES y en el ecosistema de cooperación con el sector productivo.

Palabras clave: aprendizaje basado en el trabajo; universidad-empresa; educación superior; barreras institucionales; política educativa

DOI: https://doi.org/10.71112/xhaek488

ABSTRACT

This article examines the main barriers faced by Colombian higher education institutions (HEIs) in establishing effective university-industry collaboration mechanisms. Using a qualitative approach, we analyze open-ended responses from a national survey completed by institutional leaders from 41 HEIs. The findings lead to a typology of barriers grouped into two main dimensions: institutional and cultural. Key obstacles include the absence of specialized units for external engagement, limited organizational autonomy, insufficient qualified personnel, and a business culture reluctant to commit to educational processes. We conclude that strengthening WBL requires not only regulatory reforms but also changes in the organizational culture of HEIs and the cooperation ecosystem with the productive sector.

Keywords: work-based learning; university-industry collaboration; higher education; institutional barriers; educational policy

Recibido: 30 de mayo 2025 | Aceptado: 16 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

La articulación entre la educación superior y el sector productivo constituye una condición fundamental para avanzar hacia modelos de formación pertinentes, adaptables y orientados al desarrollo regional (Ferrández-Berrueco, Kekäle y Devins, 2016; Pereira y Franco, 2023; Tijssen, van de Klippe y Yegros, 2020). Diversos organismos internacionales han señalado que esta relación es clave no solo para mejorar la empleabilidad de los egresados, sino también para fortalecer los sistemas de innovación y la competitividad de las economías (CEDEFOP, 2011; OCDE, 2010; UNESCO, 2012). En este contexto, las experiencias de colaboración universidad-empresa han cobrado creciente interés como mecanismo para reducir

la brecha entre la formación académica y las demandas del mundo del trabajo, y como vía para promover relaciones más simétricas entre actores educativos y productivos (Becker y Eube, 2018; Etzkowitz y Leydesdorff, 1995; Hewitt-Dundas, 2013).

Estudios recientes destacan que la consolidación de esta articulación exige más que voluntad política o normativas favorables: requiere estructuras organizativas robustas, culturas institucionales abiertas al trabajo intersectorial y marcos de gobernanza que faciliten la construcción de confianza entre instituciones educativas, empresas y otros actores del entorno (Benson y Chau, 2022; Marcketti y Karpova, 2014). Así, la empresa deja de ser solo un escenario de práctica o empleabilidad, para convertirse en un agente corresponsable en el proceso formativo y en la co-creación de conocimiento aplicado, lo cual implica retos tanto para las instituciones de educación superior como para el propio sector empresarial (de Fátima Cruz, Franco y Rodrígues 2021; Fundación Bertelsmann, 2022; Pocol et al., 2022).

La evidencia internacional muestra que estas alianzas estratégicas se consolidan con mayor fuerza cuando existen sistemas de colaboración formalizados, reglas claras de funcionamiento, incentivos mutuos y procesos de evaluación compartida (Velásquez G., 2024). El papel del Estado es clave en la creación de condiciones normativas y financieras que favorezcan este tipo de interacción, pero también lo es el fortalecimiento institucional y la disposición cultural de los actores implicados (Ferrández-Berrueco et al., 2016; Talbot et al., 2017). En este sentido, la articulación universidad-empresa debe ser entendida como un proceso complejo, que requiere tanto capacidades técnicas como voluntad política, liderazgo y disposición al aprendizaje conjunto (Ankrah, S., & Al-Tabbaa, O., 2015; O'Dwyer, M., Filieri, R., & O'Malley, L., 2023).

A partir de estas premisas, el presente artículo busca contribuir a la comprensión de los obstáculos que enfrentan las instituciones de educación superior colombianas para establecer vínculos efectivos con el sector productivo. Para ello, se analizan cualitativamente las

respuestas abiertas de una encuesta aplicada a directivos de 41 IES del país, enfocándose en las barreras institucionales y culturales que dificultan la articulación universidad-empresa. Esta distinción analítica permite comprender el problema más allá de enfoques meramente operativos, ofreciendo una base para el diseño de políticas públicas y estrategias institucionales que fortalezcan los ecosistemas de colaboración en el contexto colombiano.

Colaboración Universidad-Empresa en el Contexto Colombiano

En el contexto colombiano la articulación universidad-empresa ha sido promovida normativamente desde la Ley 30 de 1992 (Congreso de la República, 1992), la cual establece que las instituciones de educación superior deben contribuir al desarrollo nacional mediante la vinculación con el sector productivo. Esta orientación ha sido reforzada en disposiciones más recientes como el decreto sobre registro calificado, que exige evidencias de interacción con el entorno como parte de los criterios de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Otros instrumentos de política pública relevantes para el sector académico también hacen referencia a la relación académica-empresa. Por ejemplo, el CONPES 4069: Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2022-2031 (Departamento Nacional de Planeación, 2021) reconoce expresamente la desarticulación entre la oferta educativa y la investigación con las demandas del sector productivo, lo que justifica la formulación de acciones orientadas a cerrar esta brecha mediante esquemas de formación pertinentes y estrategias de vinculación.

Ahora bien, la colaboración entre universidad y empresa en Colombia adopta múltiples formas que pueden agruparse en cuatro tipos principales. Primero, la participación en la concepción del programa, donde representantes del sector empresarial contribuyen a comités curriculares o estudios de mercado para el diseño y actualización de la oferta académica, siendo esta una iniciativa originada desde la institución educativa. Segundo, el desarrollo del programa, que comprende visitas, actividades prácticas o pasantías realizadas en entornos

empresariales como parte de la formación, especialmente en programas técnicos y tecnológicos con énfasis práctico y laboral. Tercero, la participación en instancias de gobierno institucional, mediante la inclusión de actores del sector productivo en consejos superiores u órganos colegiados, una práctica común en las IES conforme a la normatividad vigente. Cuarto, los espacios de investigación articulados en los Comités Universidad-Empresa-Estado (CUEE), que buscan fomentar la investigación aplicada con impacto regional. Estas modalidades varían en intensidad y complejidad según el nivel de formación, siendo más frecuentes las prácticas y pasantías en programas técnicos y tecnológicos, mientras que las colaboraciones en investigación y diseño curricular tienden a concentrarse en programas universitarios. En muchos casos las prácticas laborales o pasantías desarrolladas desde las IES no responden a modelos pedagógicos coherentes. Mucho menos están reconocidas o hacen parte de un marco o sistema nacional de educación basada en el trabajo.

En el ámbito formativo Colombia ha expresado una intención clara de fortalecer los instrumentos de fomento a la colaboración universidad-empresa, mediante la adopción de políticas y marcos regulatorios como el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) (Presidencia de la República de Colombia, 2021; Ministerio del Trabajo, 2022), que establece la formación dual como referente obligatorio en programas de formación para el trabajo. Sin embargo, la implementación efectiva de estos instrumentos ha sido limitada, debido a factores como la autonomía curricular de las instituciones de educación superior (IES), la desconexión con las demandas del mercado laboral y la fragmentación normativa. En respuesta a estos desafíos, el país formuló en 2023 la Estrategia Nacional de Formación Dual, liderada por el Ministerio del Trabajo con apoyo de EUROsociAL+ (2023), orientada a consolidar un modelo formativo que integre procesos académicos y experiencias laborales reales. Aunque esta estrategia reconoce el potencial de la modalidad dual para cerrar brechas de cualificación y mejorar la empleabilidad, también advierte que persisten barreras institucionales y culturales que dificultan

su consolidación. Esta brecha entre el discurso normativo y la práctica institucional evidencia la necesidad de articular de manera más coherente las prácticas formativas con modelos pedagógicos consistentes y con el MNC, a fin de avanzar hacia trayectorias formativas integradas, sostenibles y alineadas con el entorno productivo.

En el contexto colombiano, los estudios sobre la colaboración universidad-empresa han centrado su atención predominantemente en la dimensión de la innovación, destacando el papel de las instituciones de educación superior como agentes clave en los sistemas regionales de ciencia, tecnología e innovación. Investigaciones como las de (Barrios-Hernández, & Olivero-Vega, 2020; Cohen-Granados, Linares-Morales & Briceño-Ariza, 2020; Gutiérrez Ossa, 2013), coinciden en señalar que la relación universidad-empresa-Estado (UEE) ha sido concebida principalmente como una estrategia para impulsar el desarrollo económico mediante la generación de conocimiento aplicado, la transferencia tecnológica y la creación de ecosistemas de innovación. Desde enfoques diversos, estos trabajos destacan tanto el potencial transformador de estas alianzas como los desafíos estructurales y culturales que enfrentan las IES para integrarse plenamente en procesos colaborativos con el sector productivo.

Sin embargo, este énfasis en la función investigativa e innovadora ha invisibilizado otras dimensiones posibles de la relación universidad-empresa, especialmente aquellas asociadas a la formación profesional, la empleabilidad y el desarrollo de trayectorias formativas articuladas con el mundo del trabajo. Así las cosas, se hace necesario ampliar el enfoque analítico alrededor del análisis de dicha relación. Ubicarlo en el plano de las barreras institucionales y culturales que la dificultan permitirá una mirada diferente, desde su misma génesis, que aportaría elementos esenciales para su comprensión y el diseño de instrumentos de fomento.

DOI: https://doi.org/10.71112/xhaek488

METODOLOGÍA

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo (Delamont, 2012; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2014). La fuente principal de información son las respuestas abiertas anonimizadas a dos preguntas contenidas en una encuesta aplicada a 41 instituciones de educación superior colombianas con corte al año 2023. Las preguntas analizadas fueron:

1. ¿Qué les haría falta a usted o su institución para fortalecer la relación universidad-empresa?
2. ¿Cuáles son a su juicio, los principales impedimentos para el desarrollo pleno de dicha relación?

La encuesta fue validada por expertos en educación superior e innovación institucional, lo que aseguró la pertinencia y claridad de los ítems incluidos. Fue diligenciada por rectores, vicerrectores académicos, directores de planeación y desarrollo, o responsables institucionales generales o del área académica en sedes principales y seccionales de instituciones de educación superior en distintas regiones del país. Esta diversidad permitió captar una amplia gama de perspectivas sobre las condiciones institucionales y contextuales para el desarrollo del aprendizaje basado en el trabajo.

El tratamiento de la información cualitativa se realizó a través de un proceso de codificación abierta, según los lineamientos propuestos por Navarrete (2011), que implicó una lectura exhaustiva de todas las respuestas registradas en las dos preguntas abiertas del instrumento. A partir de esta lectura, se identificaron unidades de sentido que fueron agrupadas en categorías emergentes con base en su recurrencia y relevancia. Estas categorías fueron posteriormente refinadas y clasificadas de manera inductiva, lo cual permitió reconocer patrones comunes entre las respuestas de distintas instituciones.

Una vez identificadas las categorías, se procedió a su organización en dos dimensiones analíticas: barreras institucionales y barreras culturales. Esta agrupación permitió no solo sistematizar los resultados de forma estructurada, sino también establecer relaciones entre los distintos tipos de barreras, facilitando su análisis comparativo. Las categorías agrupadas bajo la dimensión institucional remiten a aspectos organizativos, de gestión y de capacidad operativa, mientras que las categorías culturales refieren a elementos simbólicos, actitudinales y de interacción entre actores del ecosistema universidad-empresa.

RESULTADOS

La siguiente tabla sintetiza los hallazgos del proceso de análisis cualitativo realizado sobre las respuestas abiertas de las 41 instituciones de educación superior colombianas. En ella se identifican los códigos abiertos extraídos directamente del discurso institucional, su agrupación en categorías emergentes —según similitud temática y frecuencia de aparición— y su clasificación dentro de las dos dimensiones analíticas establecidas: barreras institucionales y barreras culturales. Esta organización permitió interpretar de forma estructurada los diferentes tipos de obstáculos reportados por las IES, facilitando su análisis comparativo y la formulación de propuestas de intervención.

Tabla 1

Relación de códigos abiertos, categorías emergentes y dimensiones analíticas

No.	Código abierto	Categoría emergente	Dimensión analítica
1	Ausencia de unidad especializada	Estructura organizativa insuficiente	Barreras institucionales

2	Débil gestión de convenios	Estructura organizativa insuficiente	Barreras institucionales
3	Escasez de recursos	Limitaciones en recursos y capacidades	Barreras institucionales
4	Falta de formación docente	Limitaciones en recursos y capacidades	Barreras institucionales
5	Limitada autonomía institucional	Limitaciones en recursos y capacidades	Barreras institucionales
6	Débil articulación interna	Desarticulación interna	Barreras institucionales
7	Falta de claridad en roles	Desarticulación interna	Barreras institucionales
8	Ausencia de espacios de concertación	Falta de planificación estratégica	Barreras institucionales
9	Impacto pandemia	Falta de planificación estratégica	Barreras institucionales
10	Bajo compromiso empresarial	Relaciones asimétricas universidad-empresa	Barreras culturales

11	Baja disposición del sector empresarial	Relaciones asimétricas universidad-empresa	Barreras culturales
12	Desconocimiento mutuo	Desconfianza y desconocimiento mutuo	Barreras culturales
13	Resistencia cultural	Desconfianza y desconocimiento mutuo	Barreras culturales
14	Fallas en la comunicación	Déficits en la comunicación	Barreras culturales
15	Informalidad empresarial	Condiciones del entorno empresarial	Barreras culturales

En total, se generaron 15 códigos y 8 categorías, 4 por cada una de las dos dimensiones de análisis.

DISCUSIÓN

En la dimensión de barreras institucionales, se evidenció que muchas IES enfrentan dificultades estructurales relacionadas con la ausencia de unidades o dependencias especializadas encargadas del relacionamiento con el sector productivo. Esta carencia no solo limita la capacidad de articulación externa, sino que dificulta el seguimiento sistemático de los convenios y restringe la construcción de una visión estratégica sostenida en el tiempo.

En segundo lugar, se identificaron limitaciones en recursos humanos y capacidades organizativas. Varias instituciones manifestaron no contar con personal suficiente ni capacitado para liderar los procesos de vinculación universidad-empresa. Se destaca especialmente la necesidad de formación específica del cuerpo docente en metodologías de aprendizaje basado en el trabajo, así como la creación de roles institucionales que asuman la gestión de estos vínculos de forma prioritaria.

Una tercera categoría identificada fue la desarticulación interna entre funciones sustantivas. Las respuestas revelan que las áreas de docencia, investigación y extensión operan muchas veces de manera desconectada, lo que impide una visión integradora que permita incorporar la colaboración con el sector productivo de forma transversal al quehacer universitario. Esta situación conlleva una fragmentación de esfuerzos y la pérdida de oportunidades para aprovechar el potencial de la articulación universidad-empresa.

Finalmente, algunas IES señalaron la ausencia de espacios institucionales de planificación conjunta. Esto hace referencia tanto a la falta de estructuras formales para el diálogo intersectorial como a la escasa sistematización de experiencias previas, lo que reduce la posibilidad de consolidar aprendizajes organizativos. La articulación universidad-empresa, en estos casos, se realiza a través de acciones puntuales, desconectadas de una lógica institucional sostenible.

Respecto a las barreras culturales, las respuestas recogidas hacen visible una percepción recurrente sobre el escaso compromiso del sector empresarial, al que se le atribuye una actitud instrumental frente a la relación con la universidad. En muchos casos, las empresas son vistas como actores que priorizan beneficios inmediatos sin corresponsabilizarse con los procesos formativos o de innovación. Esta falta de corresponsabilidad se manifiesta en la baja disposición a participar en el diseño curricular, la ausencia en espacios de gobernanza académica y el escaso seguimiento a los procesos de formación en contexto real.

Además, se identifican problemas de comunicación y lenguaje, donde las diferencias en las lógicas institucionales generan malentendidos y dificultan el establecimiento de acuerdos duraderos. Las IES reportan que las empresas tienden a desconocer la terminología académica, los tiempos institucionales y los procedimientos internos, mientras que desde la universidad se subestima la racionalidad económica y operativa del sector productivo. Esta asimetría comunicativa genera una falta de expectativas compartidas y debilita la sostenibilidad de los vínculos.

Esta falta de entendimiento mutuo se complementa con referencias a una resistencia cultural tanto en la universidad como en las empresas, asociada a la inercia institucional, la burocracia o el desconocimiento de los beneficios de la colaboración. Las IES identifican que persisten prácticas que privilegian el trabajo individual sobre el trabajo colaborativo, así como visiones tradicionales de la formación profesional que no integran la experiencia laboral como un componente central del aprendizaje. En el sector empresarial, la resistencia se expresa en la percepción de que los procesos académicos son lentos, inflexibles o poco aplicables al entorno real.

Finalmente, se señala que, en algunos contextos regionales, el tejido empresarial está dominado por la informalidad, lo cual limita las posibilidades de establecer alianzas sostenibles para el desarrollo de experiencias de aprendizaje basado en el trabajo. Esta condición estructural reduce la capacidad de planificación a mediano y largo plazo, genera altas tasas de rotación del talento humano y obstaculiza la implementación de convenios formales. Además, se trata de empresas que con frecuencia carecen de procedimientos internos para acompañar procesos de formación, lo cual restringe su potencial como espacios válidos para el desarrollo de experiencias de aprendizaje basado en el trabajo.

Estos hallazgos permiten comprender que las barreras para la consolidación de la relación universidad-empresa en Colombia no se limitan a aspectos operativos ni a dificultades

técnicas fácilmente subsanables, sino que remiten a condiciones estructurales y culturales profundamente arraigadas en la forma como las IES se organizan internamente y se relacionan con su entorno. La articulación universidad-empresa requiere no solo capacidades institucionales instaladas, sino también marcos normativos claros, voluntad política sostenida y transformaciones en los patrones de interacción entre los actores del ecosistema. Mientras las barreras institucionales revelan deficiencias en los arreglos organizacionales, la asignación de recursos y la gestión del conocimiento, las barreras culturales evidencian la necesidad de construir confianza, sentido compartido y colaboración simétrica entre universidad y empresa. En consecuencia, se requieren intervenciones diferenciadas que actúen tanto sobre los dispositivos organizacionales como sobre las creencias, actitudes y prácticas relacionales que configuran el campo de acción del relacionamiento.

CONCLUSIONES

Los resultados del análisis cualitativo evidencian que las instituciones de educación superior en Colombia enfrentan barreras significativas para consolidar mecanismos efectivos de articulación con el sector productivo. Estas barreras se distribuyen en dos dimensiones interrelacionadas: institucionales y culturales.

En el plano institucional, se identificó una ausencia generalizada de estructuras organizativas especializadas para la gestión del relacionamiento externo, así como una gestión fragmentada de convenios y una débil articulación entre funciones sustantivas. Las limitaciones en capacidades humanas y operativas, la falta de personal capacitado y la carencia de espacios sistemáticos de planificación conjunta reflejan un entramado organizacional que impide avanzar hacia una cooperación estructurada y sostenible.

Por su parte, en la dimensión cultural, las respuestas dan cuenta de percepciones persistentes sobre el bajo compromiso del sector empresarial, con tendencias a asumir un rol

instrumental en la relación con la universidad. A ello se suma la existencia de dificultades comunicativas derivadas de lógicas institucionales divergentes, actitudes de resistencia al cambio dentro de las propias IES y condiciones estructurales como la informalidad empresarial, especialmente en regiones periféricas.

En conjunto, estos hallazgos indican que los retos de la articulación universidad-empresa no pueden ser abordados únicamente desde la mejora operativa o normativa, sino que requieren intervenciones diferenciadas que reconozcan la coexistencia de obstáculos organizacionales y simbólicos. La superación de estas barreras supone repensar la cultura institucional, mejorar las capacidades de gestión, promover marcos de cooperación más simétricos con las empresas y fortalecer el papel estratégico de la universidad como agente articulador en los territorios.

Trabajo a futuro

A partir de los hallazgos obtenidos, se abren diversas líneas de investigación que pueden contribuir a profundizar la comprensión y mejorar el relacionamiento academia-sector empresarial en Colombia. En primer lugar, se plantea como hipótesis que la existencia de unidades especializadas de vinculación universidad-empresa en las IES incide positivamente en la sostenibilidad y efectividad de las estrategias de articulación en formación, investigación y extensión, las tres funciones sustantivas de la educación superior. Esta suposición podría ser verificada mediante estudios de casos comparativos entre instituciones con y sin estructuras dedicadas.

Una segunda línea de trabajo un poco más compleja sería explorar cómo las características del tejido empresarial regional (formalidad, tamaño, sector productivo) afectan la viabilidad y profundidad de las experiencias de aprendizaje basado en el trabajo. Esta hipótesis permitiría identificar condiciones territoriales críticas para el escalamiento de estas prácticas formativas.

Asimismo, se propone investigar cómo las culturas institucionales —en términos de liderazgo, toma de decisiones y gestión académica— facilitan o bloquean un impacto efectivo en el currículo desde la empresa.

Finalmente, se sugiere analizar el impacto de políticas públicas orientadas a la cooperación universidad-empresa, evaluando si los incentivos existentes son suficientes para movilizar transformaciones estructurales en las IES y en el sector productivo.

Estas hipótesis y líneas de trabajo futuras pueden contribuir a la construcción de un marco comprensivo que oriente tanto las acciones institucionales como las decisiones de política pública en el fortalecimiento de la educación superior colombiana y su pertinencia en relación con el mercado laboral y las demandas del sector empresarial.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Julio César León Luque: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Ankrah, S., & Al-Tabbaa, O. (2015). Universities–industry collaboration: A systematic review. *Scandinavian Journal of Management, 31*(3), 387–408. https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.02.003

Barrios-Hernández, K. del C., & Olivero-Vega, E. (2020). Relación universidad-empresa-estado: Un análisis desde las instituciones de educación superior de Barranquilla-Colombia, para el desarrollo de su capacidad de innovación. *Formación Universitaria, 13*(2), 21–28. https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200021

Becker, B. A., & Eube, C. (2018). Open innovation concept: Integrating universities and business in digital age. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 4*(1), 1–16. https://doi.org/10.1186/s40852-018-0091-6

Benson, G. E., & Chau, N. N. (2021). University–industry collaboration: Enhancing students' business acumen and aptitude through competitive SCM challenges. *Industry and Higher Education, 36*(3), 344–356. https://doi.org/10.1177/09504222211041531 *(Original work published 2022)*

CEDEFOP. (2011). *Work-based learning in continuing vocational education and training: Policies and practices in Europe*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/3060_en.pdf

Cohen-Granados, J., Linares-Morales, J., & Briceño-Ariza, L. (2020). Caracterización de la cultura innovativa en la cooperación universidad-empresa. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria, 5*(1), 46–53. https://doi.org/10.25214/27114406.963

Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 40.700. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1039

Cruz, M. de F., Franco, M., & Rodrigues, M. (2021). Exploring university–firm collaboration in teaching: A case study of co-creation. *Industry and Higher Education, 36*(5), 667–679. https://doi.org/10.1177/09504222211049347

Delamont, S. (Ed.). (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.

Departamento Nacional de Planeación. (2021). *CONPES 4069: Política nacional de ciencia, tecnología e innovación 2022–2031*. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4069.pdf

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix—University–Industry–Government relations: A laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review, 14*(1), 14–19. https://ssrn.com/abstract=2480085

Ferrández-Berrueco, R., Kekale, T., & Devins, D. (2016). A framework for work-based learning: Basic pillars and the interactions between them. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 6*(1), 35–54. https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2014-0026

Fundación Bertelsmann. (2022). *Formación Profesional Dual: Una mirada desde la orientación*. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2022/01/FPDUAL_Unamiradadesdelaorientacion.pdf

Gutiérrez Ossa, J. A. (2013). Ciencia, tecnología e innovación en la relación Universidad-Empresa-Estado (UEE) en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social, 7*(1), 7–18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386172

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hewitt-Dundas, N. (2013). The role of proximity in university–business cooperation for innovation. *Journal of Technology Transfer, 38*, 93–115. https://doi.org/10.1007/s10961-011-9229-4

León-Luque, J. C. (2022). Aprendizaje dual: Revisión de referentes. *Revista ITEES, 4*(4), 3507–3534. https://doi.org/10.34893/itees.v4i4.354

Marcketti, S. B., & Karpova, E. (2014). Getting ready for the real world: Student perspectives on bringing industry collaboration into the classroom. *Journal of Family & Consumer Sciences, 106*(1), 27–31. https://www.ingentaconnect.com/contentone/aafcs/jfcs/2014/00000106/00000001/art00007

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330 de 2019: Por el cual se actualiza el registro calificado de programas de educación superior en Colombia*. Diario Oficial No. 51.011. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270

Ministerio del Trabajo. (2022). *Resolución 447 de 2022: Por la cual se establece el procedimiento para la habilitación de la oferta de programas del Subsistema de Formación para el Trabajo*. https://normograma.sena.edu.co/docs/resolucion_mtra_0447_2022.htm

Ministerio del Trabajo & EUROsociAL+. (2023). *Estrategia Nacional de Formación Dual: Por un modelo educativo que fortalezca la formación y el trabajo*. https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/0/Estrategia+de+Formacio%CC%81n+Dual++en+Colombia+%281%29.pdf/6395843e-87ad-fad9-44e3-b157ec970dea?t=1657197237532

Navarrete, J. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (1)*, 47–60.

OCDE. (2010). *Learning for jobs*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264087460-en

O'Dwyer, M., Filieri, R., & O'Malley, L. (2023). Establishing successful university–industry collaborations: Barriers and enablers deconstructed. *The Journal of Technology Transfer, 48*(3), 900–931. https://doi.org/10.1007/s10961-022-09932-2

Pereira, R., & Franco, M. (2023). University–firm cooperation and regional development: Proposal of a model of analysis. *Journal of the Knowledge Economy, 14*, 676–690. https://doi.org/10.1007/s13132-022-00947-6

Pocol, C. B., Stanca, L., Dabija, D.-C., Pop, I. D., & Mișcoiu, S. (2022). Knowledge co-creation and sustainable education in the labor market-driven university–business environment. *Frontiers in Environmental Science, 10*, Article 781075. https://doi.org/10.3389/fenvs.2022.781075

Presidencia de la República de Colombia. (2021). *Decreto 1649 de 2021: Por el cual se adopta el Marco Nacional de Cualificaciones y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 51.889. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=117453

Talbot, J., Costley, C., Dremina, M., & Kopnov, V. (2017). A review of the basic elements, organizational and theoretical foundations of work-based learning (WBL) in the higher education. *The Education and Science Journal, 19*(6), 91–118.

Tijssen, R., van de Klippe, W., & Yegros, A. (2020). Localization, regionalization and globalization of university-business research co-operation in the United Kingdom. *Papers in Regional Science, 99*(5), 1215–1237. https://doi.org/10.1111/pirs.12531

UNESCO. (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf

Velasquez, G. (2024). *Explicando el éxito de las alianzas estratégicas: El rol de la confianza, la desconfianza y el control* [Tesis de doctorado, Universidad ESAN. Escuela de Administración de Negocios para Graduados]. Repositorio Institucional Universidad ESAN. https://repositorio.esan.edu.pe/items/9d697c49-cac7-42cc-8d01-43b0fef4d4b4

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

BIODIGESTORES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE LA GESTIÓN AMBIENTAL DE RESIDUOS ORGÁNICOS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN CARLOS, ECUADOR

BIODIGESTERS AS A TEACHING RESOURCE TO PROMOTE LEARNING ABOUT ENVIRONMENTAL MANAGEMENT OF ORGANIC WASTE AT THE SAN CARLOS EDUCATIONAL UNIT, ECUADOR

Roberto Johan Barragan Monrroy

Katherine Domenica Malave Quila

Carla Maria Sabando Cedeño

Jesus Alicia Monrroy Arellano

Doris Ivonne Vergara Monrroy

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

Biodigestores como recurso didáctico para fomentar el aprendizaje de la gestión ambiental de residuos orgánicos en la Unidad Educativa San Carlos, Ecuador

Biodigesters as a teaching resource to promote learning about environmental management of organic waste at the San Carlos Educational Unit, Ecuador

Roberto Johan Barragan Monrroy[1]
roberto.barragan2014@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4682-5529
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Ecuador

Katherine Domenica Malave Quila[2]
kmalaveq@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0009-0005-4522-6809
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Ecuador

Carla Maria Sabando Cedeño[3]
csabandoc2@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0009-0001-0925-0159
Universidad Internacional de la Rioja
Ecuador

Jesus Alicia Monrroy Arellano[4]
aliciamonrroy61@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-9561-4176
Escuela de Educación Básica 18 de Octubre
Ecuador

Doris Ivonne Vergara Monrroy[5]
dorisv99@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-7586-4291
Universidad Estatal de Milagro
Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

RESUMEN

La presente investigación evaluó el uso de biodigestores como recurso didáctico para fortalecer el aprendizaje de la gestión ambiental de residuos orgánicos en la Unidad Educativa San Carlos, Ecuador. Se diseñó e implementó un taller educativo basado en un enfoque experimental pretest-postest, dirigido a estudiantes de bachillerato. La metodología incluyó encuestas, actividades prácticas y la construcción de un biodigestor a escala. El análisis estadístico empleó pruebas de fiabilidad, correlación de Spearman, clústeres y prueba de Wilcoxon. Los resultados evidenciaron un incremento significativo en el conocimiento de los estudiantes sobre biodigestión anaeróbica, producción de biogás y sostenibilidad ambiental. La experiencia permitió integrar teoría y práctica, fomentando competencias ambientales y científicas mediante metodologías activas. Se concluye que el uso de biodigestores en contextos educativos rurales es una estrategia efectiva para promover conciencia ecológica y habilidades técnicas vinculadas al manejo sostenible de residuos.

Palabras clave: residuos; biodigestión anaerobia; biodigestores; didáctica; educación

ABSTRACT

This research evaluated the use of biodigesters as a didactic resource to strengthen the learning of environmental management of organic waste in the San Carlos Educational Unit, Ecuador. An educational workshop based on a pretest-posttest experimental approach was designed and implemented for high school students. The methodology included surveys, practical activities and the construction of a scale biodigester. Statistical analysis employed reliability tests, Spearman's correlation, cluster and Wilcoxon tests. The results showed a significant increase in the students' knowledge of anaerobic biodigestion, biogas production and environmental sustainability. The experience allowed the integration of theory and practice, promoting environmental and scientific competencies through active methodologies. It is

concluded that the use of biodigesters in rural educational contexts is an effective strategy to promote ecological awareness and technical skills related to sustainable waste management.

Keywords: waste; anaerobic biodigestion; anaerobic biodigestion; biodigesters; didactics; education

Recibido: 24 de mayo 2025 | Aceptado: 13 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

La problemática del manejo inadecuado de residuos orgánicos es especialmente visible en entornos rurales, donde el acceso a tecnologías limpias es limitado y los desechos agropecuarios representan una fuente significativa de contaminación ambiental. En países latinoamericanos, los residuos orgánicos constituyen más del 50% de los residuos sólidos urbanos y su disposición en vertederos genera gases de efecto invernadero y lixiviados contaminantes (Wei et al., 2017; Sáez & Urdaneta, 2014). En este escenario, el biodigestor no solo representa una alternativa tecnológica sostenible, sino también un instrumento pedagógico eficaz para promover el pensamiento sistémico, el trabajo colaborativo y la apropiación de saberes científicos (Rivera & Ossa, 2017; Medina et al., 2019).

En el contexto actual de crisis ambiental, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de formar ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad. La educación ambiental crítica promueve la reflexión, la acción transformadora y el aprendizaje situado, particularmente cuando se incorporan metodologías activas que conectan la teoría con la práctica (Gavilanes & Tipán, 2021; Dieguez & Paredes, 2023; González & Ramírez, 2022). Una de estas estrategias es la utilización de recursos didácticos contextualizados como los biodigestores, los cuales permiten a los estudiantes comprender, a través de la experimentación, los procesos de gestión de residuos y producción de energía renovable

(González, 2024; Sotelo et al., 2023; Salesianos, 2023).

El aprendizaje basado en proyectos, especialmente aquellos relacionados con problemáticas del entorno, ha demostrado ser altamente efectivo en la enseñanza de ciencias ambientales, ya que facilita la comprensión de procesos ecológicos y el desarrollo de competencias transversales (Casasola, 2020; Olmedo et al., 2024). La incorporación de un biodigestor en la dinámica educativa permite a los estudiantes explorar conceptos como la digestión anaeróbica, el ciclo del carbono, la energía limpia y la economía circular, favoreciendo así una educación ambiental integral (Ruiz, 2024; Corrales et al., 2015).

La Unidad Educativa San Carlos, ubicada en la zona rural del cantón Quevedo, cuenta con ganado vacuno, lo cual ofrece condiciones ideales para implementar un proyecto educativo con biodigestores. Esta propuesta no solo permite aprovechar los residuos orgánicos de manera eficiente, sino también integrar a estudiantes y docentes en un proceso de aprendizaje activo y transformador. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo evaluar el uso de biodigestores como recurso didáctico para fomentar el aprendizaje sobre la gestión ambiental de residuos orgánicos, vinculando el conocimiento científico con las prácticas locales y el desarrollo sostenible.

METODOLOGÍA

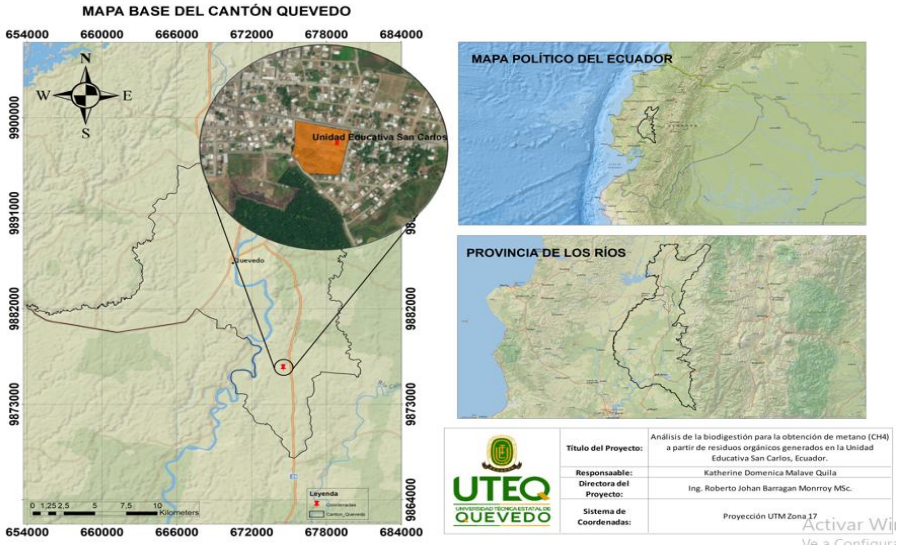
Localización

La Unidad Educativa San Carlos se localiza en la provincia de Los Ríos, específicamente en el cantón de Quevedo, dentro de la parroquia de San Carlos en el Barrio 3 de noviembre, Avenida Estenio Burgos, una vía principal de la zona . Es un centro educativo de Ecuador, se encuentra clasificado dentro de la Zona 5 y se caracteriza por ser un establecimiento rural (figura 1). Las coordenadas geográficas aproximadas del centro educativo son latitud -1.1163° y longitud -79.43629.

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

Figura 1

Localización de la zona de estudio "Unidad Educativa San Carlos"



Análisis de la digestión anaeróbica de las deyecciones bovinas procedentes del área de estudio

Para el análisis de la digestión anaeróbica de las deyecciones bovinas se llevó a cabo varios procedimientos:

Talleres educativos

La presente investigación se desarrolló en la Unidad Educativa San Carlos, donde se implementó un biodigestor para el aprovechamiento de los residuos orgánicos generados por el ganado vacuno. La metodología se estructura en dos componentes fundamentales: la aplicación de encuestas para evaluar el conocimiento de los estudiantes y el desarrollo de talleres educativos sobre la biodigestión anaeróbica y la producción de metano.

- **Diseño del estudio**

El estudio adopto un enfoque cuantitativo y experimental, utilizando un diseño pretest-postest de 10 preguntas en el que se midió el nivel de conocimiento de los estudiantes antes y después de la intervención educativa. Se empleó una escala de Likert de cuatro puntos para la

evaluación del conocimiento, facilitando la comparación de los resultados obtenidos antes y después de los talleres.

- **Población y muestra**

La población estuvo conformada por estudiantes de la Unidad Educativa San Carlos, quienes fueron seleccionados de forma no probabilística por conveniencia, considerando su relación con el proyecto del biodigestor. La muestra estuvo integrada por Tercero de bachillerato “A” especialidad en producción, con un total de 39 estudiantes. quienes participaron activamente en los talleres.

- **Implementación de los talleres**

Los talleres educativos estuvieron diseñados para proporcionar a los estudiantes una comprensión teórica y práctica sobre la biodigestión y su importancia. Se desarrollaron en cuatro fases, con una duración total de 4 horas, divididas en dos sesiones de 2 horas cada una.

Fase 1: Introducción y diagnóstico inicial (30-40 min)

- Presentación del taller y su importancia en la sostenibilidad.
- Aplicación de la encuesta inicial (pretest) para evaluar conocimientos previos.
- Lluvia de ideas para explorar conceptos previos sobre biodigestión.

Fase 2: Explicación teórica con material visual (40-50 min)

- Explicación del proceso de biodigestión y producción de biogás con apoyo de diapositivas.
- Identificación de los residuos orgánicos adecuados para un biodigestor.
- Beneficios ambientales del biogás y su comparación con combustibles tradicionales.

Fase 3: Actividad práctica y demostración (1h 30 min)

- Demostración del biodigestor en construcción
- Experimento práctico: simulación de la producción de biogás
- Reflexión grupal sobre la importancia del biodigestor en el colegio y la comunidad.

Fase 4: Evaluación final y cierre (30 min)

- Resolución de dudas y discusión de los aprendizajes adquiridos.
- Análisis de datos

Los resultados de las encuestas pretest y postest fueron analizados mediante estadística descriptiva, comparando la distribución de respuestas en ambas mediciones. Se aplicó un análisis de fiabilidad de alfha de cronbach en las encuestas pretest. Posteriormente se aplicó un análisis de correlación de spearman y clústeres. Para comparar los resultados de las encuestas del pretest y postest se utilizó una prueba t de Student para muestras relacionadas para determinar si existe una diferencia significativa en el nivel de conocimiento tras la implementación del taller. Para la aplicación de esta prueba, es necesario que los datos presenten una distribución normal. En caso de que no se cumpla este supuesto, se optó por utilizar la prueba de Wilcoxon como alternativa.

Construcción del biodigestor

Para fortalecer el aprendizaje basado en proyectos se construyó en conjunto con los estudiantes un biodigestor a escala piloto en la Unidad Educativa San Carlos (figura 2), considerando criterios técnicos como el diseño del sistema, la capacidad de almacenamiento y la eficiencia en la producción de biogás (Gutiérrez et al., 2021):

Se seleccionó un recipiente de metal de un tamaño adecuado para la escala piloto que deseas construir.

- Se realizó un orificio en la parte superior del recipiente donde se instaló la válvula de gas. Asegúrate de que el orificio tenga el diámetro correcto para que la válvula encaje correctamente.
- Se aplicó sellador en el orificio y se fijó la válvula de gas en su lugar. Es crucial dejar secar el sellador completamente, siguiendo las instrucciones del fabricante para asegurar una fijación duradera y segura.

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

- Se conectó una manguera a la válvula de paso, cuya función es transportar el biogás producido hacia el sistema correspondiente.
- En la conexión de la manguera junto a la válvula de paso, se agregó un soplete que se utilizó para encender el gas metano cuando se produzca.

Figura 2

Biodigestor a escala piloto

RESULTADOS

Talleres educativos

Previamente a la aplicación de los talleres educativos se realizó una encuesta a los 39 estudiantes de tercero de bachillerato “A” para medir el nivel de conocimiento previo de los estudiantes de la Unidad Educativa San Carlos sobre el aprovechamiento de residuos orgánicos para la obtención de biogás, posterior a ellos se realizaron los siguientes análisis:

Análisis de fiabilidad

A partir de la tabulación de los datos obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa San Carlos, la información fue registrada en un archivo en formato XLSX, estructurando las preguntas y opciones de respuesta en una escala nominal. Posteriormente, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.669, lo que indica una fiabilidad moderada. Dado que este índice no alcanzaba un nivel

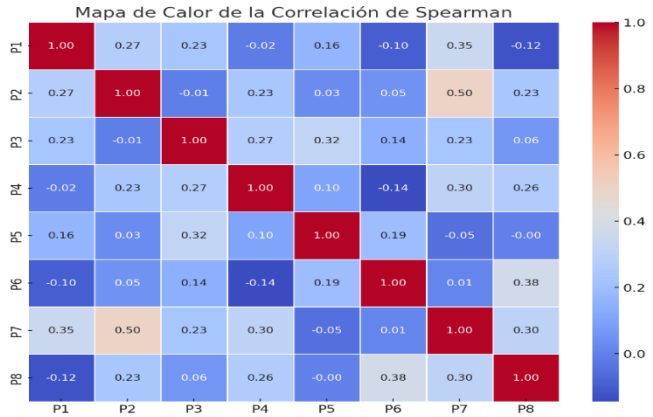
óptimo, se realizó un análisis de mejora, eliminando las preguntas 2 y 7, lo que permitió incrementar el coeficiente a 0.731, mejorando así la consistencia interna del cuestionario.

Correlación Spearman

El análisis de la matriz de correlación de Spearman obtenida de las respuestas de los estudiantes de la Unidad Educativa San Carlos revela relaciones significativas entre diversas variables evaluadas en el cuestionario tal como se evidencia en la figura 3. En este análisis de correlación entre los ítems restantes (P1 a P8), observándose asociaciones significativas entre varias preguntas, lo que respalda su coherencia temática. En función de la consistencia estadística y del contenido, se identificaron como preguntas clave las siguientes: P1, P3, P5, P6, P8 y P10 ya que abordan aspectos fundamentales sobre el conocimiento técnico, los beneficios ambientales y la aplicabilidad de los biodigestores en el contexto educativo y cotidiano.

Figura 3

Análisis de correlación de Spearman



Clusteres

El análisis de clústeres aplicado a las respuestas de los estudiantes de la Unidad Educativa San Carlos permitió identificar patrones en su nivel de conocimiento sobre biodigestores y biogás. Se utilizó el algoritmo K-means, una técnica ampliamente empleada

para la segmentación de datos en el ámbito educativo, lo que facilitó la clasificación de los estudiantes en tres grupos con características diferenciadas, tal como se evidencia en la figura 4.

Clúster 0: Este grupo concentra a 13 estudiantes con respuestas mayoritariamente bajas, lo que sugiere una falta de familiaridad con los conceptos evaluados. La alta concentración de estudiantes en este clúster indica que la enseñanza del tema no ha sido lo suficientemente efectiva y que se requiere una intervención pedagógica específica para mejorar su comprensión.

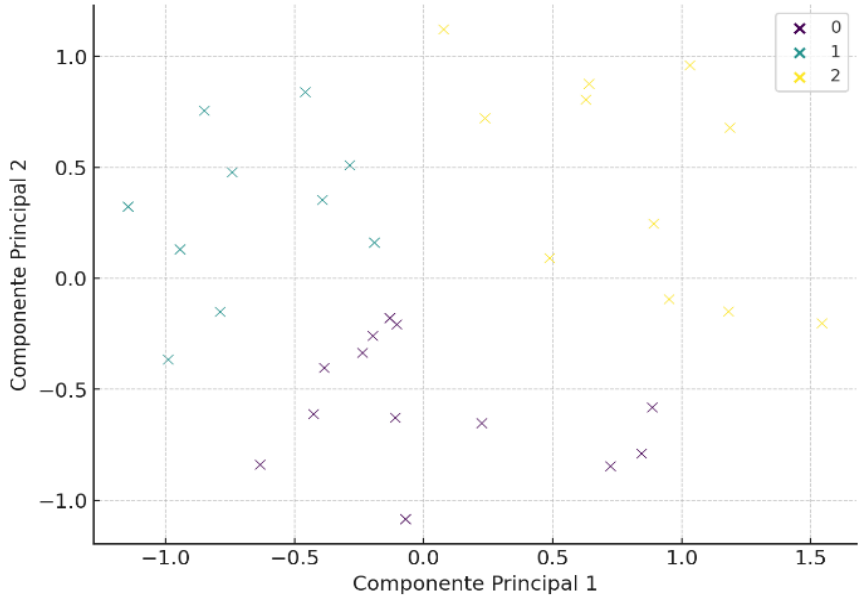
Clúster 1: Los 14 estudiantes en este clúster mostraron respuestas moderadas, lo que indica que tienen una idea general de los conceptos, pero sin un dominio profundo. Este grupo puede beneficiarse de actividades complementarias, como la experimentación y el aprendizaje basado en proyectos, que han demostrado ser estrategias efectivas para reforzar conocimientos en ciencias ambientales.

Clúster 2: En este clúster se agruparon los 10 estudiantes con respuestas mayormente altas, lo que indica un nivel de conocimiento mayor sobre el tema. Estos estudiantes podrían ser aprovechados como líderes en actividades de aprendizaje colaborativo o mentores de sus compañeros, lo que contribuiría a fortalecer el conocimiento en el aula.

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

Figura 4

Análisis de clústeres



Implementación de los talleres

Se realizaron talleres de Educación dirigidos a estudiantes, docentes y personal administrativo de la Unidad Educativa San Carlos, donde se explicaron los conceptos fundamentales de la biodigestión y el manejo de las deyecciones de bovinos. Durante estas sesiones, se identificaron los principales desafíos que enfrentan en la gestión de residuos orgánicos y se discutió cómo el biodigestor puede ofrecer soluciones efectivas a estos problemas.

Fase 1: Introducción y diagnóstico inicial

En esta fase, se buscó crear un ambiente participativo y estimular el interés de los estudiantes sobre el tema de la biodigestión. Se comenzó con una presentación del taller, destacando su relevancia en el contexto de la sostenibilidad y el aprovechamiento de recursos renovables. Para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, se aplicó una encuesta inicial pretest, permitiendo medir su comprensión sobre el tema antes de la intervención. Posteriormente, se llevó a cabo una dinámica de lluvia de ideas, utilizando el juego didáctico

"Tingo Tingo Tango" en la pizarra, lo que facilitó que los estudiantes compartieran sus ideas y percepciones previas sobre la biodigestión. Esta actividad permitió identificar conceptos erróneos o desconocidos, creando una base sobre la cual se profundizó en las siguientes fases (figura 5).

Figura 5

Fase 1

Fase 2: Explicación teórica con material visual

Durante esta fase, se proyectó una explicación del proceso de biodigestión y la producción de biogás, apoyada por material visual en forma de diapositivas. Se abordaron los principios básicos del proceso anaeróbico, destacando los tipos de residuos orgánicos adecuados para ser procesados en un biodigestor. El uso de las diapositivas permitió ilustrar conceptos complejos de manera visual, facilitando su comprensión. Además, se discutieron los beneficios ambientales del biogás, haciendo una comparación con los combustibles tradicionales, como el gas natural y la gasolina, para resaltar sus ventajas en términos de sostenibilidad y reducción de emisiones de gases de efecto invernadero. Esta explicación teórica brindó a los estudiantes el conocimiento necesario para entender la importancia y aplicabilidad de la biodigestión en la vida cotidiana (figura 6).

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

Figura 6

Fase 2

Fase 3: Actividad práctica y demostración

En la fase práctica, se llevó a cabo una demostración del proceso de construcción de un biodigestor, donde los estudiantes pudieron observar de cerca los materiales y pasos involucrados en su fabricación. Para fortalecer la comprensión, se utilizó un globo que contenía gas metano producido por el biodigestor tubular construido y aplicado en la Unidad Educativa San Carlos, permitiendo que un estudiante participara activamente en la demostración. Este experimento práctico no solo mostró la viabilidad del sistema, sino que también permitió visualizar la producción de biogás en tiempo real. La actividad estuvo acompañada de una reflexión grupal en la que los estudiantes discutieron la importancia de los biodigestores, tanto en el ámbito escolar como en la comunidad, destacando su potencial para contribuir a la sostenibilidad y al manejo adecuado de residuos orgánicos (figura 7).

Figura 7

Fase 3

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

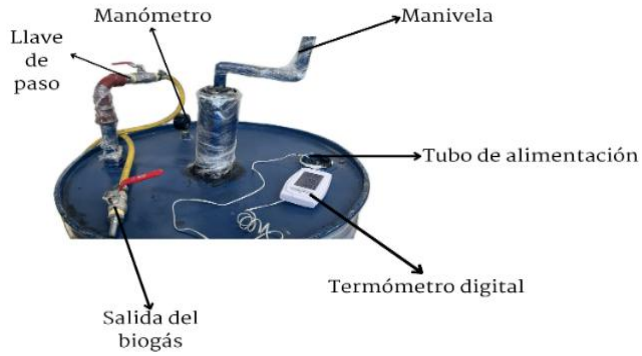
Construcción del biodigestor

Con la colaboración de los estudiantes de la Unidad Educativa San Carlos, se llevó a cabo la construcción del biodigestor a escala piloto utilizando un tanque de metal con una capacidad de 90 cm de altura y 59 cm de diámetro. En la parte inferior del tanque se instaló una llave de paso para la salida del biol, mientras que en la parte superior se colocó una llave de paso de metal conectada a una manguera y a una válvula de gas, permitiendo así la correcta salida del biogás.

Se realizó 3 orificios en la parte superior el primero es para poder colocar la mezcla del estiércol bovino y agua donde se instaló un tubo para la alimentación del biodigestor, además se colocó un termómetro digital para controlar la temperatura diaria y por último en la parte del medio se instaló una manivela donde se usó un tubo galvanizado de 3 pulgadas, en la parte superior del tubo se ubicó un ruliman y en la parte del medio se puso un tubo de media galvanizado por ultimo en la parte inferior se colocó dos aspas simulando un molinillo como se evidencia en figura 8 y 9.

Figura 8

Biodigestor con sus partes identificadas (inferior)



DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

Figura 9

Biodigestor con sus partes identificadas

Evaluación final y cierre

Se llevó a cabo una sesión enfocada en la resolución de dudas y la discusión de los aprendizajes adquiridos. Durante esta etapa, los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus inquietudes, compartir reflexiones sobre los temas abordados y consolidar su comprensión a través del diálogo y la retroalimentación. Esta dinámica permitió reforzar los conocimientos adquiridos, aclarar conceptos clave y fomentar un aprendizaje significativo basado en la interacción y el análisis conjunto de los contenidos trabajados (figura 10).

Figura 10

Fase final

Capacitación de la evaluación final de resultados

Durante la socialización del proyecto de capacitación, se enfatizó la aplicación de la misma encuesta al finalizar el proceso. Este procedimiento permitió analizar de manera objetiva el impacto generado por el proyecto y los talleres en los estudiantes, por lo que se aplicó el Postest y se obtuvo como resultado lo siguiente:

Postest

En este estudio, se realizó una evaluación del impacto de la investigación y el taller educativo sobre biodigestores en los estudiantes de la Unidad Educativa San Carlos. Para ello, se aplicó la misma del pretest, después de culminar el proyecto, permitiendo medir el cambio en el nivel de conocimiento.

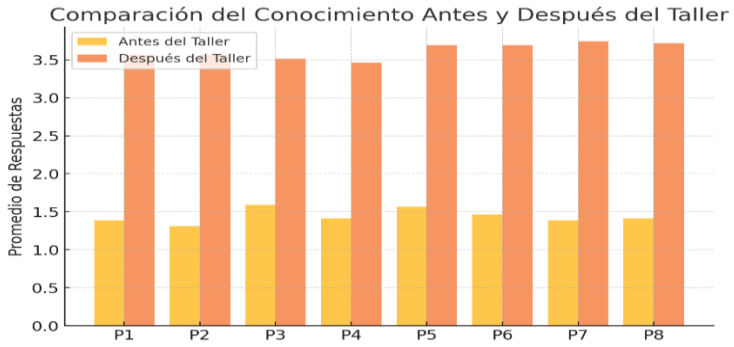
Inicialmente, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para determinar si las respuestas seguían una distribución normal. Los resultados mostraron valores p menores a 0.05 en todas las preguntas, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se descartó el uso de la prueba t de Student y se optó por un análisis no paramétrico. Dado que los datos no eran normales, se utilizó la prueba de Wilcoxon para comparar las respuestas antes y después del taller. Los resultados mostraron valores p extremadamente bajos (< 0.05) en todas las preguntas, lo que sugiere una diferencia significativa en el conocimiento de los estudiantes tras el taller. Esto indica que la intervención educativa tuvo un impacto positivo y mejoró la comprensión del tema.

La figura 11 compara los valores promedio de las respuestas antes y después del taller. Se observa un aumento generalizado en todas las preguntas, lo que confirma que los estudiantes adquirieron más conocimientos tras la capacitación.

DOI: https://doi.org/10.71112/z2de9631

Figura 11

Comparación del conocimiento del taller



DISCUSIÓN

Relación entre la identificación de residuos y los beneficios ambientales: Existe una correlación baja (ρ = 0.27) entre la identificación de residuos aptos para biodigestores y la percepción de los beneficios ambientales de esta tecnología. Dado el desconocimiento generalizado, esto sugiere que los estudiantes no tienen claridad sobre el impacto positivo de los biodigestores en la reducción de residuos orgánicos. Las instituciones educativas desempeñan un papel clave en la promoción de conocimientos y actitudes hacia el desarrollo sostenible, integrando metodologías activas que fomenten la participación y el compromiso ambiental (Gavilanes & Tipán, 2021; Guachichullca et al., 2024).

Desconocimiento sobre el papel de las bacterias anaerobias en la biodigestión: La correlación baja (ρ = 0.16) entre el conocimiento del concepto de biodigestión y la importancia de las bacterias anaerobias indica que los estudiantes no comprenden los fundamentos microbiológicos del proceso. Este hallazgo es preocupante, ya que la biodigestión depende de la actividad de estos microorganismos. La integración de metodologías activas y recursos digitales en el aula puede fomentar el desarrollo de competencias vinculadas a la sostenibilidad y mejorar la comprensión de procesos biotecnológicos (Goyoaga et al., 2023; VIU, 2025).

Además, se sugiere la implementación de talleres interactivos y el uso de recursos digitales para presentar el tema de manera más dinámica. La integración de tecnologías digitales en el aula, en el marco de metodologías activas, puede fomentar el desarrollo de competencias vinculadas a la sostenibilidad y mejorar la comprensión de procesos biotecnológicos (López et al., 2023). La correlación observada entre diversas variables también sugiere que los estudiantes podrían beneficiarse de estrategias educativas que conecten de manera más clara los conceptos teóricos y sus aplicaciones prácticas.

Los hallazgos de esta investigación reflejan la necesidad de fortalecer la enseñanza sobre biodigestores y biogás en la Unidad Educativa San Carlos. La predominancia de respuestas bajas en el cuestionario sugiere que los estudiantes no han recibido formación suficiente en este ámbito. La implementación de estrategias didácticas que promuevan la educación ambiental es esencial para formar ciudadanos comprometidos con la conservación del medio ambiente (Morocho et al., 2024). Por ello, es recomendable incorporar actividades prácticas, como la construcción de un biodigestor a escala dentro de la institución educativa, para reforzar el aprendizaje.

La experiencia de implementar biodigestores como herramienta didáctica en la Unidad Educativa San Carlos encuentra respaldo y enriquecimiento en las propuestas metodológicas descritas por (Rivera & Ossa, 2017) sobre su experiencia didáctica con las pacas biodigestoras en entornos educativos del estado de México. En ambos casos se visibiliza la importancia de vincular el quehacer educativo con prácticas ambientales transformadoras, que fomentan no solo el aprendizaje técnico, sino también una conciencia crítica hacia los problemas socioambientales. Ambas experiencias coinciden en que los residuos orgánicos, lejos de representar un problema, pueden convertirse en un recurso valioso mediante procesos adecuados de transformación. Al igual que las pacas biodigestoras, el biodigestor escolar actuó como un microecosistema educativo, donde se fomentó la observación, el análisis científico y el

compromiso social, en concordancia con los principios de la educación ambiental crítica. Esto cobra especial relevancia en contextos rurales y urbanos, donde los problemas de gestión de residuos impactan directamente en la salud y calidad de vida.

Conceptos básicos y procesos de biodigestión: Se evidencia un aumento en la comprensión sobre la biodigestión y su importancia. Estudios previos han demostrado que el uso de metodologías activas, como talleres prácticos, favorece la adquisición de conocimientos en biotecnología ambiental (Ruiz, 2024).

Factores involucrados en la biodigestión: Se registra un incremento en el reconocimiento de residuos adecuados para biodigestores y la función de las bacterias anaerobias, lo cual es clave para la sostenibilidad ambiental (Corrales et al., 2015).

Aplicaciones prácticas y disposición para enseñar: La mejora en estos aspectos sugiere que los estudiantes no solo comprendieron mejor el tema, sino que también se sienten más preparados para explicar la información a otros. Este resultado es consistente con la literatura, que destaca el aprendizaje basado en proyectos como una estrategia efectiva para fortalecer la apropiación del conocimiento en educación ambiental (Casasola, 2020).

El incremento en el nivel de conocimiento refleja la efectividad del taller como estrategia educativa. Investigaciones previas han indicado que los enfoques tradicionales de enseñanza suelen generar baja retención de conocimientos en temas ambientales, mientras que las metodologías activas, como experimentos y simulaciones, mejoran significativamente la comprensión y el compromiso de los estudiantes (Olmedo et al., 2024).

CONCLUSIONES

La implementación de biodigestores como recurso didáctico en la Unidad Educativa San Carlos demostró ser una estrategia educativa efectiva para fortalecer el aprendizaje sobre la gestión ambiental de residuos orgánicos. A través de talleres participativos y la construcción de un biodigestor a escala, los estudiantes lograron una comprensión más profunda de los

procesos de biodigestión anaeróbica, producción de biogás y sostenibilidad ambiental. El análisis estadístico confirmó mejoras significativas en el nivel de conocimiento posterior a la intervención, lo cual evidencia el impacto positivo de las metodologías activas en contextos rurales. Esta experiencia reafirma el valor de integrar herramientas tecnológicas con enfoques pedagógicos contextualizados, permitiendo no solo la apropiación de contenidos científicos, sino también el desarrollo de conciencia crítica y compromiso ambiental. Se recomienda replicar este tipo de proyectos en otras instituciones educativas, especialmente en zonas rurales, para fomentar una educación ambiental integral alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Roberto Johan Barragan Monrroy: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación.

Katherine Domenica Malave Quila: metodología, administración del proyecto, recursos.

Carla Maria Sabando Cedeño: software, supervisión, validación.

Jesus Alicia Monrroy Arellano: visualización, redacción del borrador original.

Doris Ivonne Vergara Monrroy: revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y

reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Scielo, 29*(1). https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258

Corrales, J., Pérez, M., & Gómez, L. (2015). Bacterias anaerobias: procesos que realizan y contribuyen a la sostenibilidad de la vida en el planeta. *Scielo, 13*(24). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24702015000200007

Dieguez, K., & Paredes, J. (2023). Gestión de los residuos sólidos en áreas rurales: un análisis de una parroquia de la Amazonía ecuatoriana. *Revista Científica Pensamiento y Acción, 29*(2), 45–60. http://orcid.org/0000-0003-4064-0566

Gavilanes, S., & Tipán, R. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *Revista de Educación, 16*(2). Retrieved from https://www.redalyc.org/journal/4677/467767722010/467767722010.pdf

González Avellaneda, E. (2024). Compostaje, estrategia pedagógica para el manejo de residuos orgánicos en el restaurante escolar. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 7*(5), 2597–2613. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9936510.pdf

González, L., & Ramírez, M. (2021). Compostaje y biodigestores como solución al problema de los residuos orgánicos. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar, 5*(2), 112–125. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2641

Goyoaga, R., Pérez, J., & Torres, M. (2023). Integración de la sostenibilidad y el desarrollo de competencias transversales a través de metodologías activas en educación

superior. *Revista Andina de Educación,* *6*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.2

Guachichullca Barrera, F. P., Sánchez Ochoa, D. C., Henríquez Antepara, E. J., & Rodríguez Caballero, G. A.(2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos como vía para la educación ambiental en los estudiantes de séptimo año de EGB. *Sinergia Académica, 7*(Esp. 3). https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/download/183/366/730

López, M., Reyes, S., & Díaz, F. (2023). E-sostenibilidad y metodologías activas. Innovando en el aula con recursos digitales. *Revista de Innovación Educativa, 15*(1), 78–95. https://www.researchgate.net/publication/380368097_E-sostenibilidad_y_metodologias_activas_Innovando_en_el_aula_con_recursos_digitales

Medina, G., Monzón, V., Sogari, N., Mena, C., & Ricciardi, E. (2019). Producción de biogás en escuelas rurales. *Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica, 4*(2), 1–10. https://revistas.unne.edu.ar/index.php/eitt/article/download/3771/3392/12174

Morocho, P., Suárez, L., & Carrillo, D. (2024). Estrategias didácticas para fortalecer la educación ambiental en los estudiantes. *Revista Ciencia Latina, 8*(2), 45–60. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2

Olmedo, R., Vargas, M., & Pacheco, S. (2024). Innovación en métodos de enseñanza: estrategias y desafíos para el compromiso y motivación estudiantil. *Revista InveCom, 4*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.10655843

Rivera, P., & Ossa, J. (2017). Experiencia didáctica con las pacas biodigestoras en entornos educativos del estado de México. *Scielo*(69). https://doi.org/10.5154/r.textual.2017.69.005

Ruiz, G. (2024). Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe: desafíos, experiencias y estrategias innovadoras. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos, *54*(3). https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.664

Sáez, A., & Urdaneta, J. A. (2014). Manejo de residuos sólidos en América Latina y el Caribe. *Omnia, 20*(3), 121–135. https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091009.pdf

Salesianos Catemu. (2023). Construcción de un biodigestor en la escuela: un avance más hacia un futuro sostenible. https://salesianoscatemu.cl/index.php?Itemid=726&id=231%3Aconstruccion-de-un-biodigestor-en-la-escuela-un-avance-mas-hacia-un-futuro-sostenible&lang=es&option=com_k2&view=item

Sotelo Galfrascoli, L. V., Sogari, N., & Ricciardi, E. (2023). Diseño, construcción y funcionamiento de biodigestores en formato kit para su implementación en laboratorios escolares. *Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica, 8*. https://revistas.unne.edu.ar/index.php/eitt/article/download/6882/6310

Universidad Internacional de Valencia [VIU]. (2025). El aprendizaje situado frente a la enseñanza tradicional. https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto

Wei, C., Li, H., & Zhang, J. (2017). Environmental challenges impeding the composting of biodegradable municipal solid waste: A critical review. *Resources, Conservation & Recycling, 122*, 51–65. https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.01.024

Multidisciplinary Journal Epistemology of the Sciences

Volume 2, Issue 2, 2025, April–June

DOI: https://doi.org/10.71112/nchv3d08

ANALYSIS OF ELECTRICAL LOSSES IN MACHINE-TOOLS BY USING PREDICTIVE MAINTENANCE THERMOGRAPHY

ANÁLISIS DE PÉRDIDAS ELÉCTRICAS EN MÁQUINAS-HERRAMIENTAS MEDIANTE LA APLICACIÓN DE MANTENIMIENTO PREDICTIVO DE TERMOGRAFÍA

Angel Isaac Simbaña Gallardo

Edison Walter Intriago Ponce

Cristian Orlando Guilcaso Molina

Julio David Saquinga Daquilema

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/nchv3d08

Analysis of electrical losses in machine-tools by using predictive maintenance thermography

Análisis de pérdidas eléctricas en máquinas-herramientas mediante la aplicación de mantenimiento predictivo de termografía

Angel Isaac Simbaña Gallardo[1]
isimbana@tecnológicosucre.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3324-3071
Instituto Superior Universitario Sucre
Ecuador

Edison Walter Intriago Ponce[2]
eintriagop@est.ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-7516-5123
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Cristian Orlando Guilcaso Molina[3]
cristian.guilcaso6706@utc.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4745-8951
Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

Julio David Saquinga Daquilema[4]
dsaquinga@tecnologicosucre.edu.ec
http://orcid.org/0000-0001-8353-1621
Instituto Superior Universitario Sucre
Ecuador

ABSTRACT

This study examines electrical losses in a machine tool workshop using thermography as a predictive maintenance tool. The methodology involved a detailed thermographic inspection of the electrical systems of a compressor, milling machine, and lathe machine, identifying overheating and critical areas during operation. Findings revealed multiple faults, including air leaks, contractor overheating, and faulty electrical connections, all of which contributed to elevated energy consumption. Implementing corrective and preventive measures based on these thermographic insights led to notable energy savings, with estimated reductions of 0.363 kW·h for the milling machine, 0.341 kW·h for the compressor, and 0.322 kW·h for the lathe

machine. These results highlight thermography's value in optimizing energy efficiency and emphasize predictive maintenance's role in enhancing operational efficiency and sustainability in industrial settings.

Keywords: energy efficiency; predictive maintenance; thermography; electrical losses; machine-tool

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las pérdidas eléctricas en un taller de máquinas-herramienta mediante el uso de la termografía como técnica de mantenimiento predictivo. La metodología incluyó una inspección detallada de los sistemas eléctricos de un compresor, una fresadora y un torno, mediante una cámara termográfica para identificar sobrecalentamientos y puntos críticos en condiciones de operación. Los resultados mostraron diversas fallas, como fugas de aire, sobrecalentamiento en contactores y conexiones eléctricas defectuosas, lo cual contribuyó al consumo energético excesivo de estos equipos. Al implementar actividades correctivas y preventivas basadas en los hallazgos termográficos, se lograron mejoras significativas, con ahorros energéticos estimados de hasta 0.363 kW·h en la fresadora, 0.341 kW·h en el compresor y 0.322 kW·h en el torno. Estos resultados subrayan la efectividad de la termografía en la optimización energética y refuerzan la importancia del mantenimiento predictivo para mejorar la eficiencia y sostenibilidad en entornos industriales.

Palabras clave: eficiencia energética; mantenimiento predictivo; termografía; pérdidas eléctricas; máquinas-herramientas

Received: May 31, 2025 | Accepted: June 16, 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/nchv3d08

INTRODUCTION

The increase in electrical energy consumption in machine tool workshops is largely due to rising production demands, which require extended and continuous operation of equipment (Scharnhorst et al., 2024). Factors such as machine aging, component wear, and inadequate maintenance contribute to inefficient energy use, as machinery operates under less-than-ideal conditions that demand more power for standard tasks (Chang et al., 2021).

Outdated technology in certain machines also prevents optimal energy utilization, exacerbating consumption levels. This escalation in energy use is linked to issues such as electrical losses and component overheating, which accelerate equipment wear and increase failure frequency. These inefficiencies drive up operating costs, with significant increases in electricity bills for workshops with intensive machinery use. Additionally, accelerated wear due to inefficient operation shortens equipment life and raises maintenance and replacement expenses. Environmentally, higher energy consumption contributes to greater emissions, especially in areas reliant on fossil fuels for electricity generation, thus impacting climate change (Rahman et al., 2022).

Detecting and addressing electrical energy losses in industrial settings, particularly in machine tool workshops, is essential for economic, operational, and environmental reasons. Energy losses represent unnecessary resource usage, which directly impacts operational costs (Bosu et al., 2023). In workshops with power-intensive machinery, such as lathes, milling machines, and Computer Numerical Control systems (CNC), even minor inefficiencies accumulate into substantial energy waste, affecting overall profitability. Effective identification and correction of these losses improve energy use, reduce electricity costs, and optimize resource management for the workshop (Himeur et al., 2021).

Operationally, energy losses frequently signal deeper equipment issues, including faults in electrical components such as motors, cables, frequency converters, and control systems, as

well as mechanical wear that can increase friction or cause misalignment. For instance, a machine motor operating inefficiently due to overheating or faulty connections not only consumes excessive energy but is also at risk of permanent damage. Laouadi et al. (2020) demonstrated that early detection of such issues by monitoring and correcting energy losses facilitates more effective preventive and predictive maintenance, reducing unplanned downtime and extending equipment lifespan.

From a sustainability standpoint, addressing energy losses also brings significant environmental benefits. Bogdanov et al. (2021) examined the transition toward more sustainable electricity generation, noting that fossil-fuel reliance in energy production contributes to greenhouse gas emissions. Therefore, any reduction in energy usage directly reduces the carbon footprint of a workshop and the broader industry. As environmental responsibility grows in importance, energy efficiency practices not only help to cut costs but also support regulatory compliance and enhance corporate reputation.

By employing predictive maintenance techniques like thermography, which enables real-time detection of thermal anomalies and energy inefficiencies, workshops can implement strategies that are both sustainable and efficient. This approach aligns productivity with environmental stewardship, making energy management an integral part of achieving operational excellence. In sum, the identification and mitigation of electrical energy losses in machine tool workshops represent a strategic pathway toward economic efficiency, enhanced operational reliability, environmental sustainability, and high production quality.

Predictive maintenance is a strategy defined by Falekas and Karlis (2021) that relies on continuous or periodic monitoring of equipment conditions to detect signs of deterioration or impending failures before they occur. Unlike preventive maintenance, which occurs at set intervals, predictive maintenance intervenes only when data suggests a failure is imminent. This approach helps optimize downtime, minimize repair costs, and extend equipment life by

ensuring interventions happen only when necessary (Antonino-Daviu, 2020). Predictive maintenance plays a vital role in preventing failures in machine tools by facilitating early identification of issues. By continuously monitoring the equipment's condition, early signs of wear or malfunction in critical components can be detected, enabling timely interventions that reduce unexpected downtimes and enhance equipment availability. Additionally, it reduces unnecessary energy consumption associated with malfunctioning components (Hoffmann et al., 2020).

Thermography is a predictive maintenance technique that uses thermal imaging to detect temperature anomalies in equipment (Venegas et al., 2022). It involves the use of thermographic cameras to capture infrared radiation emitted by objects, converting it into a visible image where varying temperatures are represented by different colors. This technique is especially valuable in industrial settings, as it can identify components operating at abnormal temperatures, signaling problems like excessive friction, poor insulation, loose electrical connections, circuit overloads, or motor and transmission failures.

According to Balakrishnan et al. (2022), thermography works by detecting infrared radiation, which is emitted by all objects based on their temperature. Higher temperatures correspond to greater infrared radiation emissions, which the thermographic camera detects and converts into a thermal image. This contrast makes it possible to quickly identify problem areas that may not be visible through conventional inspection.

The thermographic camera is a key tool for detecting electrical leaks, which are a major cause of energy losses and failures in industrial electrical systems. These leaks typically manifest as temperature increases in affected areas due to unwanted current flow through faulty materials or connections (Valencia-Bacilio et al., 2023). Thermography, with its high precision in detecting temperature differences, enables the identification of these leaks in components such as cables, distribution boards, and transformers without interrupting equipment operation. Its

application is essential for preventing significant issues like short circuits, fires, or equipment damage. Thus, thermographic cameras play a critical role in optimizing predictive maintenance, managing energy consumption, and preventing electrical risks, thereby enhancing the safe and efficient operation of industrial systems (Ortega et al., 2021).

Hadziefendic et al. (2020) emphasized the importance of periodic thermographic inspections. Targeting critical components like motors, variable speed drives, or transmission systems allows the identification of temperature patterns indicating potential problems. For example, a motor running at higher temperatures may signal overheating, overloading, or internal friction, while hot spots in a variable-speed drive could indicate faulty connections or damaged parts. If left unaddressed, these thermal anomalies can reduce energy efficiency, increase electricity consumption, and decrease overall machine performance.

This study aims to identify and reduce electrical losses in a machine tool workshop by applying thermography as a predictive maintenance technique. The methodology enables the non-invasive detection of critical heat points in electrical systems, helping identify overheating and energy losses before they lead to major damage or reduced equipment efficiency, facilitating necessary corrective actions. The paper is structured as follows: the Methodology section outlines the data collection process for machines in both operational and idle conditions. The Results section details the corrective and preventive actions based on the identified issues, with a focus on energy efficiency. In the Discussion, comparisons with existing literature are made, highlighting the significance and originality of this study. The Conclusions section synthesizes the key findings of the work.

METHOLOGY

The experimental method involves the collection of data through observation and measurement of variables in controlled or natural settings. In this case, data was collected on-

site, meaning the research was conducted in the actual environment where the machines operate. This approach allows for the capture of operational parameters and the real performance of the equipment. During the investigation, specific measuring devices, such as multimeters, ammeters, and a thermographic camera, were used to monitor key operational parameters like current, voltage, and temperature. This data helps identify primary electrical faults and establish correlations between machine performance and operational conditions. By applying the experimental method, the research addresses practical issues, contributing to improvements in efficiency and safety within electrical installations.

Three machines in the workshop have accumulated the most operating hours, suggesting they have been in continuous use for extended periods and may require a thorough review to detect potential electrical and mechanical faults. The first machine is a 5.5 HP double-piston compressor, designed to deliver an airflow of 500 L/min and reach a maximum pressure of 180 psi. This makes it suitable for applications requiring high-pressure compressed air. The compressor is equipped with a three-phase induction motor, operating at a current of 13.9 A and a voltage of 220 V. Its transmission system uses a double pulley to allow for the adjustment of operational speed and torque, optimizing its performance under varying load conditions. A detailed analysis of electrical parameters was conducted, including voltage and current measurements to ensure the equipment is operating within the manufacturer's recommended limits. Voltage readings showed a value close to the nominal, registering 218.2 V from the main distribution board, as shown in Figure 1.

DOI: https://doi.org/10.71112/nchv3d08

Figure 1

Measuring compressor motor voltage

This voltage is appropriate for the motor's operation, indicating a stable power supply. During the air compression process, when the compressor activates to pressurize the system, a current of 13.82 A was measured. This value is slightly lower than the specified value, suggesting that the motor is operating efficiently without significant electrical overload during this cycle. This is important for diagnosing the machine's health, as the amperage within the recommended range reduces the risk of overheating and potential electrical failures that could affect the equipment's durability. These operational data are essential for evaluating the compressor's performance and stability, serving as a reference for implementing predictive maintenance strategies that can prevent failures and extend the lifespan of this critical machine in the workshop.

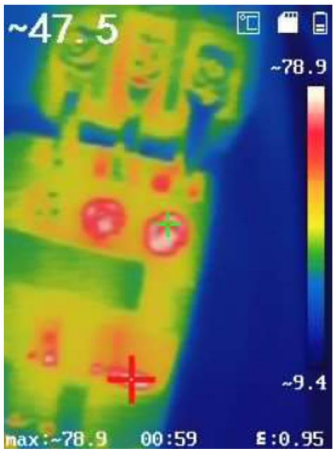
Figure 2a shows the electrical system installation diagram designed for the proper connection and operation of the double-piston compressor, highlighting the arrangement of control and protection elements such as the contactor, breaker, and power supply lines. This setup ensures both efficient operation and the safety of the equipment and work environment. It is important that the configuration minimizes electrical risks while guaranteeing that the

compressor receives the voltage and current specified by the manufacturer during each compression cycle. To assess the condition of the electrical components under real operating conditions, thermography was used to inspect the compressor's contactor while it was running.

During the analysis, a temperature rise was detected at the connection terminals of the compressor's breaker, as shown in Figure 2b. This increase in temperature indicates additional resistance at the connections or potential loosening of the contact points. These issues could lead to localized overheating, which, if left unaddressed, may result in a more severe electrical failure or even a fire hazard. This finding underscores the need for preventive or corrective maintenance measures to ensure the safe and continuous operation of the compressor in the workshop.

Figure 2

Compressor contactor, a) installed, b) thermography

a) b) 

Regarding the machine tools available in the workshop, there is a versatile universal milling machine capable of performing various cutting and finishing operations on materials such as steel, aluminum, and other metals. It is equipped with a three-phase motor operating at 220 V, consuming 6.5 A, with 2 HP of power, making it suitable for a wide range of machining tasks. To assess the operational condition of the milling machine and detect potential electrical faults,

a thermographic camera was used, and the initial analysis is shown in Figure 3a. This device enabled the visualization of surface temperatures of electrical components, helping identify overheating areas or potential issues in the electrical system.

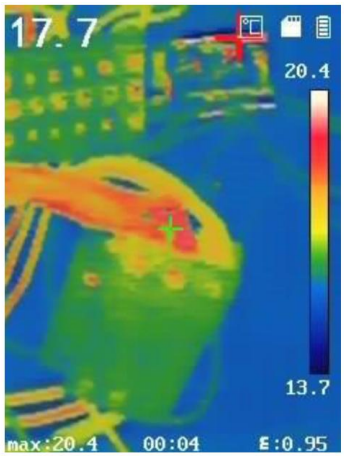
Upon analyzing the thermographic image, a significant temperature rise was observed in the electrical conductors, indicating additional resistance or a defect in the connection, which is generating heat. This can lead to insulation degradation, increasing the risk of short circuits or serious electrical failures. A detailed inspection of these conductors revealed noticeable wear on the insulation, particularly in terms of the thickness of the protective material. This wear can expose parts of the conductor, which not only increases the risk of short circuits but also compromises the safety of the personnel operating the machine.

Additionally, Figure 3b shows overheating in the milling machine's contactor, which is caused by improper connections where adhesive tape was used instead of proper terminals or connectors. This is an unsafe practice as it does not ensure a secure connection or adequate resistance to the current. Such overheating could indicate poor installation or an improvised repair that fails to meet the necessary safety and efficiency standards for this type of equipment. This underscores the importance of performing both preventive and predictive maintenance to reduce the milling machine's energy consumption, avoid operational disruptions, and ensure the safety of both the personnel and the equipment.

DOI: https://doi.org/10.71112/nchv3d08

Figure 3

Analysis of electrical connections on the milling machine, a) visual inspection, b) thermography

a) b) 

During the operation of the milling machine, higher-than-expected electrical consumption was recorded, as shown in Figure 4. A detailed visual inspection revealed several issues with the electrical conductors, including sections of cables lacking proper insulation and improper splicing, compromising the quality of the connection.

Figure 4

Power consumption of the milling machine in use.

Additionally, the insulating tape used in the splices was found to be burnt, indicating it could not withstand the operating conditions, contributing to overheating and excessive electricity consumption. These insulation and splicing problems negatively affect the milling machine's energy efficiency, posing a significant risk of electrical failures and potential damage to the equipment.

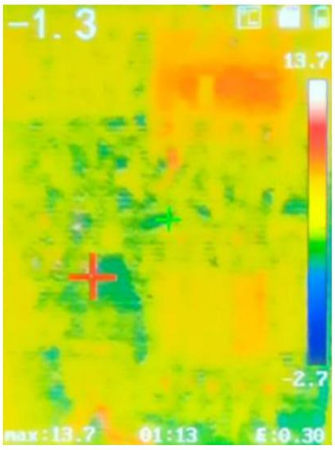
The next machine tool to be analyzed is a parallel lathe, equipped with a 2 HP three-phase motor operating at 220 V. Several risks have been identified when operating the lathe under current conditions. One major concern is the motor, which tends to overheat excessively during operation, as shown in Figure 5a. This overheating indicates that the motor is functioning outside its optimal parameters, potentially reducing its lifespan and compromising the safety of both the machine and its operators.

A particularly concerning finding is that, even when the machine is off, the electrical consumption does not drop to an insignificant level, as would be expected. Instead, a current draw of 1.2 A is observed, suggesting a potential current leak or a component that continues to consume power while in idle mode. This electrical loss could be attributed to issues with the motor's disconnect system or wiring problems, which not only increase electrical consumption but also present a risk of overheating or short circuits. Additionally, when inspecting the electrical connections while the lathe is in operation, particularly during machining, an unusual increase in temperature was detected in the electrical panel, as shown in Figure 5b. This temperature rise may indicate poor connections or improper current distribution within the panel, leading to increased resistance and energy loss.

DOI: https://doi.org/10.71112/nchv3d08

Figure 5

Analysis of electrical connections on the lathe, a) visual inspection, b) thermography

a) b) 

RESULTS

After reviewing and analyzing the collected data, a comprehensive maintenance plan was developed, incorporating corrective, preventive, and predictive activities aimed at improving electrical energy consumption and ensuring the safe operation of the machines. The plan began with interventions on the compressor, where issues in wiring and contactor connections were identified. Corrective maintenance focused on addressing existing faults affecting the compressor's performance. This involved repairing and replacing defective cables with worn or incomplete insulation, which were causing electrical losses. Additionally, the contactors were readjusted, as they were not closing properly, resulting in small current leaks. Precise adjustments ensured a firm and stable connection.

Loose connections were also found, increasing resistance and causing overheating. These were tightened to improve the current flow. These corrective interventions led to an immediate reduction in electricity consumption when the compressor was off, eliminating energy leaks and improving operational safety, as shown in Figure 6. Preventive maintenance, on the other hand, was designed to reduce the risk of future failures and improve energy consumption

through scheduled activities. One of the preventive tasks involved cleaning and organizing the wiring system, which helped prevent friction damage and improved airflow, reducing the risk of overheating. In addition, regular inspections of insulation on conductors and connections were implemented, as deteriorating insulation can cause current leakage and increase the risk of short circuits.

Figure 6

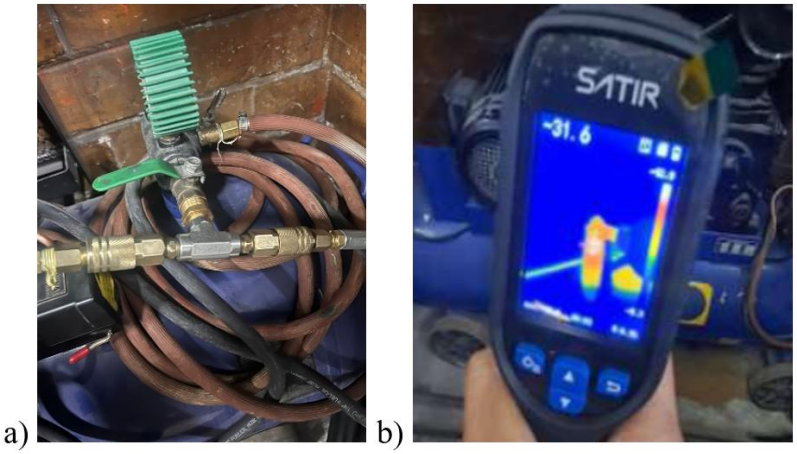
Review of zero energy consumption of the compressor in an idle state.

The use of the thermal imaging camera in this context provided an accurate assessment of the compressor's operating conditions and its components, enabling the identification of issues that might not be easily detected with conventional methods. The thermal camera visualized the heat generated by the functioning components, making it easier to spot anomalies such as air leaks and overheating areas. This provided important data for diagnosing and correcting faults. Issues like inadequate sealing or improper adjustment of connections were impacting the compressor's efficiency and posing risks to both energy consumption and system safety. The thermal camera's ability to highlight these leaks allowed for immediate corrective actions.

Figure 7a illustrates the verification process of the coupling adjustments and the condition of the compressor's air outlet components. A thorough inspection of these parts was vital to ensure proper sealing and adjustments. After making these corrections, another inspection with the thermal camera was conducted, as shown in Figure 7b, confirming that the previously detected air leaks were no longer present. This confirmed the effective resolution of the issues related to the mechanical couplings.

Figure 7

Maintenance of mechanical connections in the compressor, a) verification of adjustment in accessories, b) preventive thermography



Previously, it was observed that the compressor was experiencing significant pressure loss, even when idle. The compressor was set to maintain a pressure of 125 psi, but this pressure continually dropped to 90 psi, as shown in Figure 8a, triggering the compressor to restart and reach the set pressure. The pressure system was regulated by a pressure switch, as shown in Figure 8b, which controlled the compressor's on-and-off cycles based on the internal pressure of 125 psi. However, due to air leaks in the mechanical couplings and improperly adjusted connections, the compressor had to run continuously to restore the lost pressure. This

not only increased energy consumption but also caused frequent on/off cycles, impacting overall performance.

Figure 8

Compressor pressure gauge, a) pressure loss previously, b) stability of the set pressure after maintenance activities.

a) b)

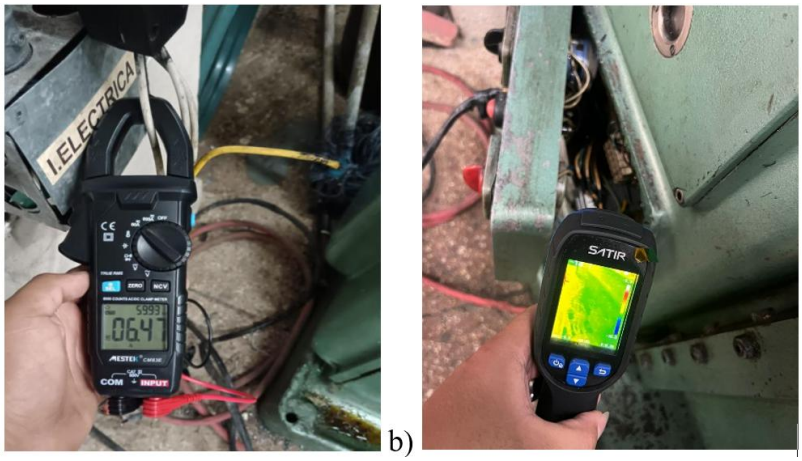
Corrective actions, including inspecting, adjusting, and replacing defective couplings and improving component connections, resolved these air leaks. With the leaks fixed, the compressor no longer needed to run continuously to maintain pressure, leading to significant energy savings. As a result of these corrections, an estimated energy savings of 0.341 kW·h was achieved, improving compressor efficiency and contributing to a reduction in operational costs associated with electrical consumption.

For the milling machine, targeted corrective actions were implemented to resolve previously identified electrical issues. The defective contactor, which had been causing overheating and unnecessary power consumption, was replaced. Additionally, conductor routing was reorganized to ensure proper channeling and protection. Following these adjustments, electrical consumption for the milling machine dropped from 7.1 A to 6.47 A, aligning more closely with the manufacturer's recommended maximum, as depicted in Figure 9a. This amperage reduction demonstrates that the improvements had a positive impact on the machine's energy efficiency, performance, and prevented excessive power use.

A thermographic camera was used to verify these improvements, with Figure 9b displaying the thermographic analysis results. The analysis confirmed that the previously observed hot spots, which indicated areas of overheating, were no longer present. This visual confirmation underscores that issues related to overheating and energy loss were effectively resolved, contributing to a safer and more efficient operation of the equipment. These corrective measures are estimated to achieve energy savings of 0.363 kW·h, enhancing the milling machine's operational efficiency and yielding direct benefits in reduced operational costs and environmental impact.

Figure 9

Maintenance activities on the milling machine, a) correct amperage measurement, b) thermography



a) b)

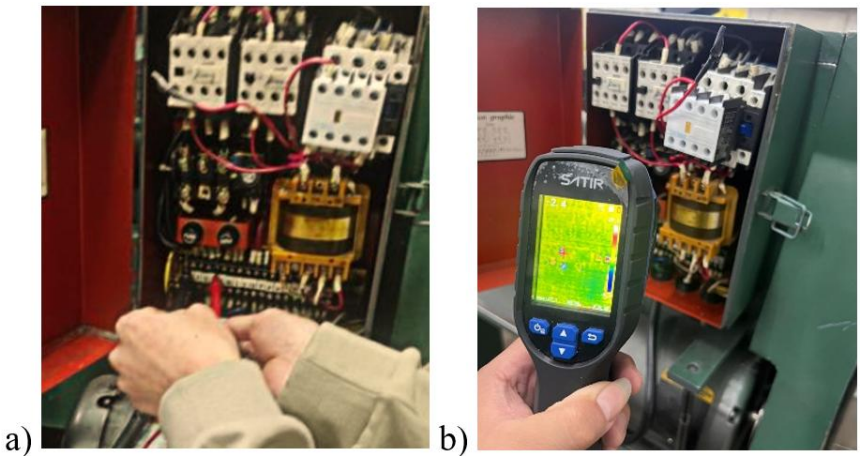
An overcurrent factor of 1.09 was identified in the lathe, indicating a 9% increase in electrical consumption due to faults in its electrical system. This overconsumption signaled a malfunction, causing the lathe to use more energy than necessary. This not only reduced operational efficiency and raised energy costs but also risked accelerated wear of the electrical components.

Further analysis identified the lathe's contactor as the primary issue, showing signs of overheating—likely due to accumulated internal wear from prolonged use. This defect limited the contactor's performance, increasing electrical resistance and thus raising energy consumption. Corrective maintenance involved replacing the faulty contactor with a new one, which was installed and tested in the lathe's electrical panel, as shown in Figure 10a. This replacement eliminated the overheating and improved the lathe's overall electrical efficiency, allowing it to operate within the recommended energy parameters.

A follow-up inspection using a thermal camera verified the results of the corrective actions. Figure 10b shows the thermographic analysis, confirming the absence of hotspots in the lathe's electrical system. These improvements resulted in an estimated energy saving of 0.322 kW·h, enhancing operational efficiency and reducing energy costs. Moreover, replacing the contactor and correcting the electrical faults help extend the equipment's lifespan, preventing potential failures or severe damage that could have occurred if left unaddressed.

Figure 10

Maintenance activities on the lathe, a) corrective on the contactor, b) predictive with thermography



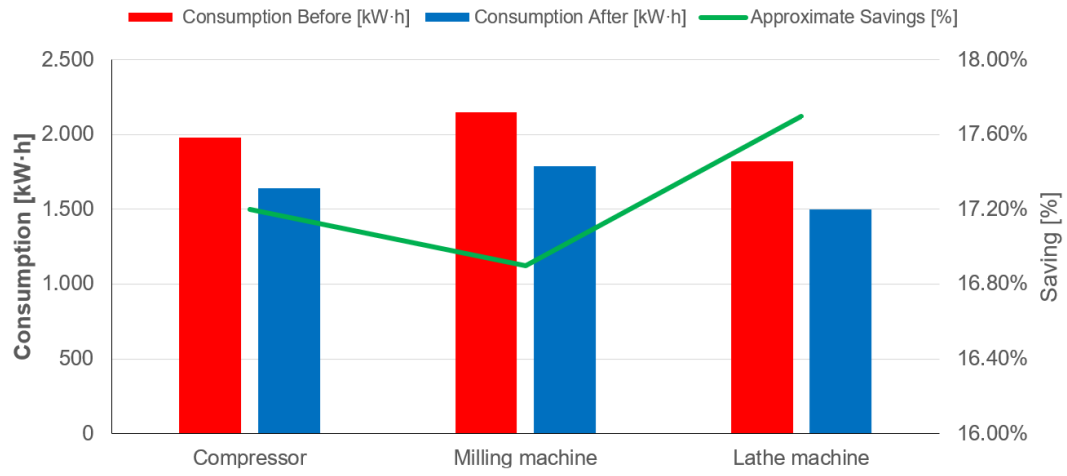
DOI: https://doi.org/10.71112/nchv3d08

DISCUSSION

The study focused on three main machines, starting with a compressor that showed significant air leaks and inefficient operation, leading to unnecessary energy use, particularly while the compressor was off. Figure 11 illustrates how energy consumption changed after applying predictive maintenance based on thermographic inspections to three machine tools: a compressor, a milling machine, and a lathe. After addressing issues like overheating, air leaks, and poor electrical connections, a noticeable drop in power usage was observed, highlighting the practical benefits of using thermography to detect and resolve energy-related faults in industrial equipment. Electrical connections on a universal milling machine were also evaluated, where overheating in the contactor due to faulty wiring was detected. By replacing the contactor and organizing the conductors, energy savings of approximately 0.363 kW·h were achieved. Finally, an analysis of a parallel lathe identified a 9 % overcurrent factor, which was increasing energy consumption. Replacing the defective contactor and performing a thermographic inspection eliminated overheating and reduced power usage by 0.322 kW·h.

Figure 11

Electric consumption



The study reviewed existing research on energy efficiency and thermography in predictive maintenance for electrical equipment. Alvarado-Hernandez et al. (2022) utilized thermography to identify overheating in electric motors, resulting in reduced energy losses post-intervention, resounding the savings estimated in this study. Both studies underscore thermography as an effective predictive maintenance tool in manufacturing. Similarly, Venegas et al. (2020) emphasized that identifying thermal anomalies, such as hotspots and component overheating, enables timely correction, which reduces energy consumption. This technique has proven essential for failure prevention, energy conservation, and extending equipment lifespan, benefits mirrored in the assessment of the compressor, milling machine, and lathe.

Seabra-Paiva et al. (2019) used thermography to evaluate energy efficiency in industrial electric motors, showing that early fault detection and correction can lead to considerable energy savings. This study's results align with those findings, reinforcing thermography as a predictive maintenance tool that enhances energy efficiency in machine tools. The observed reduction in energy consumption after addressing electrical issues supports the potential for meaningful energy savings using this approach. Similarly, Firdaus et al. (Firdaus et al., 2023) used thermography to identify hotspots and overheating in machine tool electrical systems, also highlighting its value in improving efficiency.

Most reviewed studies, such as Piselli et al. (2024), focus on thermography applications in large-scale equipment. However, this study emphasizes its unique applicability to smaller machinery like lathes and milling machines, which present particular challenges in detecting and resolving electrical issues for energy optimization. While some research broadly discusses improvements in energy efficiency, this study provides specific quantitative savings by analyzing energy consumption before and after intervention.

Future research could expand to a diverse range of equipment types, power levels, and industrial applications, assessing not only energy efficiency gains but also impacts on machine

performance and operational costs. Moreover, combining thermography with other predictive maintenance techniques, such as vibration and oil analysis, could provide a more comprehensive equipment assessment, further enhancing maintenance effectiveness and cost efficiency.

CONCLUSIONS

The application of thermography as a predictive maintenance technique has shown a marked improvement in the energy efficiency of the analyzed machine tools. Specifically, addressing detected electrical issues, such as air leaks in the compressor, overheating in the milling machine and lathe contactors, and improving electrical connections, resulted in estimated energy savings of 0.341, 0.363, and 0.322 kW·h, respectively. These findings emphasize thermography's effectiveness in identifying potential issues before they escalate, supporting both the extended lifespan of equipment and more energy-efficient operations.

Thermography has demonstrated itself as an efficient, non-invasive tool for industrial electrical inspections, enabling the detection of hotspots, overheating, and faulty connections that may not be visible through standard visual inspections. The thermographic images obtained provided essential insights into fault identification, such as degraded insulating coatings and suboptimal electrical connections, allowing for precise corrective actions. This confirms thermography's value as a key tool in predictive maintenance and energy efficiency management within industrial environments.

This study highlights the value of a comprehensive maintenance approach, integrating both preventive and corrective actions to resolve issues impacting the energy efficiency of machine tools. Corrective actions, like replacing defective contactors and optimizing electrical system configurations, along with continuous monitoring through thermography, have effectively reduced unnecessary energy consumption. These practices not only optimize energy resources

but also enhance operational sustainability, addressing the modern industry's increasing demand for energy-efficient solutions.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that they have no conflict of interest related to this research.

Authorship Contribution Statement

Angel Isaac Simbaña Gallardo: investigation, conceptualization, methodology, project administration, writing – original draft, writing – review and editing.

Edison Walter Intriago Ponce: methodology, investigation, supervision, writing – original draft

Cristian Orlando Guilcaso Molina: investigation, supervision, writing – review and editing.

Julio David Saquinga Daquilema: formal analysis, writing – review and editing.

Artificial Intelligence Usage Statement

The authors declare that they used Artificial Intelligence as a support tool for this article, and also affirm that this tool does not in any way replace the intellectual task or process. After rigorous reviews with different tools confirming the absence of plagiarism, as evidenced in the records, the authors declare and acknowledge that this work is the result of their intellectual effort and has not been written or published on any electronic or AI platform.

REFERENCES

Alvarado-Hernandez, A., Zamudio-Ramirez, I., Jaen-Cuellar, A., Osornio-Rios, R., Donderis-Quiles, V., & Antonino-Daviu, J. (2022). Infrared thermography smart sensor for the condition monitoring of gearbox and bearings faults in induction motors. *Sensors, 22*(16), 6075. https://doi.org/10.3390/s22166075

Antonino-Daviu, J. (2020). Electrical monitoring under transient conditions: A new paradigm in electric motors predictive maintenance. *Applied Sciences, 10*(17), 6137. https://doi.org/10.3390/app10176137

Balakrishnan, G., Yaw, C., Koh, S., Abedin, T., Raj, A., Tiong, S., & Chen, C. (2022). A review of infrared thermography for condition-based monitoring in electrical energy: Applications and recommendations. *Energies, 15*(16), 6000. https://doi.org/10.3390/en15166000

Bogdanov, D., Ram, M., Aghahosseini, A., Gulagi, A., Oyewo, A., Child, M., Caldera, U., Sadovskaia, K., Farfan, J., De Souza-Noel, L., Fasihi, M., Khalili, S., Traber, T., & Breyer, C. (2021). Low-cost renewable electricity as the key driver of the global energy transition towards sustainability. *Energy, 227*, 120467. https://doi.org/10.1016/j.energy.2021.120467

Bosu, I., Mahmoud, H., & Hassan, H. (2023). Energy audit and management of an industrial site based on energy efficiency, economic, and environmental analysis. *Applied Energy, 333*, 120619. https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2022.120619

Chang, M., Thellufsen, J., Zakeri, B., Pickering, B., Pfenninger, S., Lund, H., & Ostergaard, P. (2021). Trends in tools and approaches for modelling the energy transition. *Applied Energy, 290*, 116731. https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.116731

Falekas, G., & Karlis, A. (2021). Digital twin in electrical machine control and predictive maintenance: State-of-the-art and future prospects. *Energies, 14*(18), 5933. https://doi.org/10.3390/en14185933

Firdaus, N., Ab-Samat, H., & Prasetyo, B. T. (2023). Maintenance strategies and energy efficiency: A review. *Journal of Quality in Maintenance Engineering, 29*(3), 640–665. https://doi.org/10.1108/jqme-06-2021-0046

Hadziefendic, N., Trifunovic, J., Zarev, I., Kostic, N., & Davidovic, M. (2020). The importance of preventive thermographic inspections within periodic verifications of the quality of low-voltage electrical installations. *Machines. Technologies. Materials, 14*(2), 78–82. https://stumejournals.com/journals/mtm/2020/2/78

Himeur, Y., Ghanem, K., Alsalemi, A., Bensaali, F., & Amira, A. (2021). Artificial intelligence based anomaly detection of energy consumption in buildings: A review, current trends and new perspectives. *Applied Energy, 287*, 116601. https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.116601

Hoffmann, M., Wildermuth, S., Gitzel, R., Boyaci, A., Gebhardt, J., Kaul, H., Amihai, I., Forg, B., Suriyah, M., Leibfried, T., Stich, V., Hicking, J., Bremer, M., Kaminski, L., Beverungen, D., Zur-Heiden, P., & Tornede, T. (2020). Integration of novel sensors and machine learning for predictive maintenance in medium voltage switchgear to enable the energy and mobility revolutions. *Sensors, 20*(7), 2099. https://doi.org/10.3390/s20072099

Laouadi, A., Bartko, M., & Lacasse, M. A. (2020). A new methodology of evaluation of overheating in buildings. *Energy and Buildings, 226*, 110360. https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2020.110360

Ortega, M., Ivorra, E., Juan, A., Venegas, P., Martínez, J., & Alcañiz, M. (2021). MANTRA: An effective system based on augmented reality and infrared thermography for industrial maintenance. *Applied Sciences, 11*(1), 385. https://doi.org/10.3390/app11010385

Piselli, C., Balocco, C., Forastiere, S., Silei, A., Sciurpi, F., & Cotana, F. (2024). Energy efficiency in the commercial sector. Thermodynamics fundamentals for the energy transition. *Energy Reports, 11*, 4601–4621. https://doi.org/10.1016/j.egyr.2024.04.033

Rahman, A., Farrok, O., & Haque, M. (2022). Environmental impact of renewable energy source based electrical power plants: Solar, wind, hydroelectric, biomass, geothermal, tidal, ocean, and osmotic. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 161*, 112279. https://doi.org/10.1016/j.rser.2022.112279

Scharnhorst, L., Sloot, D., Lehmann, N., Ardone, A., & Fichtner, W. (2024). Barriers to demand response in the commercial and industrial sectors – An empirical

investigation. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 190*, 114067. https://doi.org/10.1016/j.rser.2023.114067

Seabra-Paiva, L., Da Silva-Oliveira, L., Barbosa-De Alencar, D., & Oliveira-Siqueira, P. (2019). Predictive maintenance through thermographic analysis: Case study in a Manaus industrial pole company. *International Journal for Innovation Education and Research, 7*(11), 898–909. https://doi.org/10.31686/ijier.vol7.iss11.1945

Valencia-Bacilio, M., Zatizabal-Sánchez, J., Meza-Mina, L., & Chere-Quiñónez, B. (2023). Proposal of a predictive and preventive maintenance plan in electrical substations through the use of thermography. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(2), e23023–e23023. https://doi.org/10.51798/sijis.v4i2.681

Venegas, P., Ivorra, E., Ortega, M., & de Ocáriz, I. (2022). Towards the automation of infrared thermography inspections for industrial maintenance applications. *Sensors, 22*(2), 613. https://doi.org/10.3390/s22020613

Venegas, P., Ivorra, E., Ortega, M., Márquez, G., Martínez, J., & Sáez-De Ocáriz, I. (2020). Development of thermographic module for predictive maintenance system of industrial equipment. *Quantitative InfraRed Thermography Conference, 15*, 1–8. https://doi.org/10.21611/qirt.2020.073

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/aews5k32

IMPACTO DEL ACOMPAÑAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO EN LA RETENCIÓN ESCOLAR EN ZONAS RURALES DEL ECUADOR

IMPACT OF PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT ON SCHOOL RETENTION IN RURAL AREAS OF ECUADOR

Katherine Margarita Vinueza Freire

Miryan Katherine Morocho Choca

Shirley Estela Tomalá Lavayen

Mayra Karina Rivera Gárate

Yolanda Mercedes Pulgarín Izquierdo

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/aews5k32

Impacto del acompañamiento psicopedagógico en la retención escolar en zonas rurales del Ecuador

Impact of psychopedagogical support on school retention in rural areas of Ecuador

Katherine Margarita Vinueza Freire[1]

katherine.vinueza@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0001-2932-3968

Unidad Educativa Naranjal

País Ecuador

Miryan Katherine Morocho Choca[2]

miryan.morocho@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0000-4644-406X

Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo

País Ecuador

Shirley Estela Tomalá Lavayen[3]

shirley.tomalal@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0008-7396-7198

Escuela de Educación Básica Eugenio Espejo

País Ecuador

Mayra Karina Rivera Gárate[4]

mayrak.rivera@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0008-6207-209X

Unidad Educativa Dr Miguel Encalada Mora

País Ecuador

Yolanda Mercedes Pulgarín Izquierdo[5]

yolanda.pulgarin@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0008-6654-1244

Unidad Educativa Dr. Miguel Encalada Mora

País Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/aews5k32

RESUMEN

La presente investigación analiza el impacto del acompañamiento psicopedagógico en la retención escolar de estudiantes de educación primaria y bachillerato en zonas rurales del Ecuador. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño cuasiexperimental, aplicando encuestas, entrevistas y revisión documental en 15 instituciones fiscales ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad. Los resultados revelan que la implementación de estrategias psicopedagógicas contribuyó significativamente a reducir los índices de abandono escolar, fortaleciendo la motivación, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Las intervenciones resultaron especialmente efectivas en los niveles de educación primaria, donde el vínculo afectivo con el entorno escolar es más determinante. Asimismo, se destaca el papel fundamental del profesional psicopedagógico como mediador entre los factores personales, familiares e institucionales. Se concluye que institucionalizar el acompañamiento psicopedagógico en las escuelas rurales puede constituirse en una herramienta clave para mejorar la equidad, calidad y continuidad educativa, en sintonía con las políticas públicas de inclusión y con los objetivos de desarrollo sostenible en educación.

Palabras clave: acompañamiento psicopedagógico; retención escolar; educación rural; deserción educativa; apoyo emocional

ABSTRACT

This research analyzes the impact of psychopedagogical support on the retention of primary and secondary school students in rural areas of Ecuador. The study was conducted using a mixed-method approach, with a quasi-experimental design, using surveys, interviews, and document reviews in 15 public institutions located in highly vulnerable contexts. The results reveal that the implementation of psychopedagogical strategies significantly contributed to reducing dropout rates, strengthening students' motivation, emotional self-regulation, and sense

of belonging. The interventions were especially effective at the primary education level, where the emotional connection to the school environment is most crucial. The study also highlights the fundamental role of the psychopedagogical professional as a mediator between personal, family, and institutional factors. It concludes that institutionalizing psychopedagogical support in rural schools can become a key tool for improving educational equity, quality, and continuity, in line with public inclusion policies and the sustainable development goals in education.

Keywords: psychopedagogical support; school retention; rural education; school dropout; emotional support

Recibido: 30 de mayo 2025 | Aceptado: 17 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

El abandono escolar constituye una de las problemáticas más complejas que enfrenta el sistema educativo ecuatoriano, especialmente en contextos rurales donde las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas dificultan la continuidad del proceso educativo (Ministerio de Educación, 2022). En estas zonas, los estudiantes de escuelas y colegios fiscales se ven expuestos a una serie de factores de riesgo que incrementan su vulnerabilidad al desinterés escolar, la repitencia y la deserción. Ante esta situación, el acompañamiento psicopedagógico emerge como una estrategia clave para fortalecer el vínculo escuela-estudiante, detectar a tiempo situaciones de riesgo psicosocial, y brindar apoyo emocional, cognitivo y social a los educandos (Cobo-Rendón & Lara, 2023).

Diversos estudios han resaltado la efectividad de las intervenciones psicopedagógicas en la mejora del rendimiento académico, la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia escolar (Martínez-González et al., 2023; Vega et al., 2024). Sin embargo, en el contexto ecuatoriano, aún se evidencian vacíos investigativos respecto a la aplicación sistemática de

este tipo de acompañamiento en instituciones fiscales rurales, donde la presencia de profesionales en psicopedagogía es limitada y, en muchos casos, inexistente (INEC, 2023).

El acompañamiento psicopedagógico, entendido como un proceso integral y continuo que articula acciones de orientación, intervención y prevención, permite atender las necesidades educativas y socioemocionales de los estudiantes de forma personalizada. Esta estrategia cobra especial relevancia en el bachillerato y la educación primaria, niveles en los que se configuran muchas de las decisiones que determinan la trayectoria educativa futura (Paredes & Zambrano, 2022).

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar los efectos del acompañamiento psicopedagógico en la prevención del abandono escolar en estudiantes de primaria y bachillerato de zonas rurales del Ecuador, considerando datos de instituciones fiscales ubicadas en cantones con altos índices de vulnerabilidad socioeducativa. Se parte de la hipótesis de que la implementación sistemática de estrategias psicopedagógicas contribuye significativamente a mejorar la retención escolar, mediante la atención oportuna a factores emocionales, familiares y contextuales que inciden en el abandono.

Este trabajo cobra relevancia en el marco de las políticas públicas de inclusión y equidad educativa promovidas por el Ministerio de Educación del Ecuador, que enfatizan la importancia de garantizar trayectorias escolares completas, significativas y libres de discriminación (Ministerio de Educación, 2023). Asimismo, se articula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2022).

De este modo, el artículo propone una mirada analítica y crítica sobre el papel del acompañamiento psicopedagógico como herramienta para enfrentar el abandono escolar en los contextos rurales más desatendidos del país, ofreciendo recomendaciones concretas para su fortalecimiento institucional.

METODOLOGÍA

La metodología constituye el eje estructural del presente estudio, concebido para evaluar con precisión los efectos del acompañamiento psicopedagógico en la retención escolar dentro de instituciones fiscales de zonas rurales ecuatorianas. Dada la complejidad del entorno social, económico y cultural de estos contextos, se optó por una estrategia de investigación rigurosa y contextualizada que abarca diversas fuentes de información y niveles de análisis. El objetivo metodológico principal fue establecer relaciones significativas entre las variables de intervención psicopedagógica y los indicadores de permanencia educativa, con respaldo empírico, teórico y estadístico.

Enfoque de Investigación

Se adoptó un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), reconociendo que la comprensión integral de un fenómeno como el abandono escolar exige tanto la cuantificación de patrones y efectos como la interpretación de realidades subjetivas y sociales. Este enfoque permite triangular los resultados obtenidos por vías distintas, fortaleciendo la validez de las conclusiones (Sandoval-Hernández, 2022; Delgado-Benavides & Mendoza, 2023; Salas & Vargas, 2022).

Tipo y Diseño de Investigación

El estudio se clasifica como una investigación aplicada, descriptiva y correlacional, centrada en ofrecer soluciones a una problemática educativa concreta. El diseño fue cuasiexperimental, con mediciones pretest y postest en grupos intactos, permitiendo evaluar los cambios producidos tras la intervención sin alterar el entorno natural del estudiantado (Rodríguez & Castro, 2023).

Población y Muestra

La población estuvo compuesta por instituciones fiscales rurales del Ecuador, con énfasis en tres provincias: Loja, Chimborazo y Guayas, seleccionadas por su heterogeneidad geográfica y altos índices de vulnerabilidad. La muestra fue no probabilística por conveniencia, integrando 743 estudiantes de educación primaria y bachillerato, 112 docentes, 27 profesionales de apoyo (psicólogos educativos, orientadores, trabajadores sociales) y 15 directivos escolares. La diversidad de participantes garantizó una perspectiva múltiple del fenómeno (García & Torres, 2023; Montalvo & Rojas, 2022).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos, alineadas al enfoque mixto:

Encuestas estructuradas para estudiantes y docentes, construidas a partir de escalas de Likert de cinco niveles. Estas permitieron medir variables como percepción del acompañamiento, motivación escolar y sentido de pertenencia. Su validación se realizó mediante juicio de expertos, obteniéndose un Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de 0.88 y un alfa de Cronbach de 0.87 (Trujillo & Centeno, 2022; Villacís & Romero, 2023).

Entrevistas semiestructuradas dirigidas a orientadores, psicólogos escolares y directivos. Permitieron identificar barreras contextuales, estrategias institucionales y efectos percibidos de la intervención psicopedagógica. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas temáticamente (Quinde & Almeida, 2022).

Guías de observación sistemática aplicadas en sesiones de acompañamiento individual y grupal, evaluando indicadores como participación activa, expresión emocional, uso de estrategias de afrontamiento y clima escolar (Carrera et al., 2022).

Revisión documental de registros institucionales asistencia, promociones, desvinculaciones, que aportaron información histórica para comparar los efectos pre y post intervención (INEVAL, 2023).

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo durante el período lectivo 2023-2024, con una duración de siete meses. El proceso se dividió en cinco fases:

- **Diagnóstico inicial:** Reunión con directivos para identificar necesidades y establecer cronogramas.
- **Aplicación del pretest:** Recolección de datos base mediante encuestas y entrevistas.
- **Ejecución del acompañamiento:** Implementación de sesiones semanales de orientación psicopedagógica (emocional, académica, familiar).
- **Aplicación del postest:** Evaluación posterior al proceso de acompañamiento.
- **Análisis e interpretación:** Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos.

Durante la ejecución se incluyeron recursos digitales y materiales adaptados para entornos rurales con conectividad limitada, como guías impresas, videos en unidades USB y sesiones asincrónicas (Lozano et al., 2023).

Análisis de Datos

Para el análisis multivariado de los datos, se siguieron las recomendaciones metodológicas planteadas por Tabachnick, Fidell y Ullman (2023), lo que permitió garantizar la robustez estadística del estudio.

Los datos cuantitativos se procesaron con SPSS v.26, utilizando:

- Estadísticas descriptivas (media, desviación estándar).
- Pruebas t de diferencia de medias para comparar pretest y postest.
- Análisis de regresión logística para estimar el peso de la intervención en la retención escolar.
- ANOVA unifactorial para comparar resultados entre niveles (primaria/bachillerato) y provincias.

Los datos cualitativos fueron analizados con Atlas.ti 23, bajo la metodología de análisis temático. Se definieron códigos a priori y emergentes, agrupados en categorías como "vínculo afectivo con la escuela", "confianza institucional", "autorregulación emocional" y "perseverancia académica" (Cueva et al., 2024; Narváez & Pozo, 2022).

Consideraciones Éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos internacionales de la investigación educativa. Se garantizó:

- Consentimiento informado por escrito de todos los participantes o sus representantes legales.
- Voluntariedad, con libertad de retirarse en cualquier momento.
- Anonimato y confidencialidad en el manejo de la información.

Los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines académicos y se almacenaron en repositorios seguros, asegurando la privacidad de la información sensible.

Esta metodología ofrece una base sólida para comprender el impacto del acompañamiento psicopedagógico y para proponer modelos de intervención replicables en otras zonas rurales del país.

RESULTADOS

La presente sección expone los hallazgos obtenidos tras la implementación del acompañamiento psicopedagógico en estudiantes de educación primaria y bachillerato de zonas rurales del Ecuador. Los resultados se organizan en torno a tres dimensiones principales: impacto en la retención escolar, percepción de los estudiantes sobre el acompañamiento recibido y diferencias entre niveles educativos. Se complementa con el análisis estadístico correspondiente y una síntesis interpretativa.

Los datos permiten evidenciar una mejora significativa en la permanencia escolar tras la intervención, así como una alta valoración del acompañamiento por parte de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que indican que la presencia de apoyo psicopedagógico reduce el riesgo de deserción y fortalece el vínculo con la institución (Molina & Gutiérrez, 2023; Bernaza et al., 2022).

Tabla 1

Comparación de tasas de retención escolar (pretest y postest)

Nivel educativo	Retención Pretest (%)	Retención Postest (%)	Diferencia (%)
Primaria	82.3	93.7	+11.4
Bachillerato	74.5	89.6	+15.1
Total promedio	78.4	91.2	+12.8

La Tabla 1 muestra los cambios en los niveles de retención escolar antes y después del acompañamiento psicopedagógico. Se observa un incremento promedio del 12.8%, siendo más notorio en el bachillerato. Esto confirma la efectividad de la intervención, especialmente en etapas escolares críticas para la deserción (UNICEF, 2023).

Tabla 2

Valoración del acompañamiento psicopedagógico por los estudiantes

Categoría evaluada	Muy de acuerdo (%)	De acuerdo (%)	Total positivo (%)
Me sentí más motivado	61.2	28.3	89.5

Mejoré mi confianza personal	59.4	29.1	88.5
Tuve apoyo en momentos difíciles	66.7	22.8	89.5
Pude continuar estudiando	62.1	27.4	89.5

Esta tabla evidencia la percepción positiva de los estudiantes respecto al acompañamiento recibido. Más del 88% manifestó sentirse motivado, apoyado y con mayor confianza para continuar su trayectoria educativa (Crespo & Vera, 2022).

Tabla 3

Diferencias por nivel educativo en percepción positiva del acompañamiento

Nivel educativo	Valoración positiva (%)
Primaria	91.3
Bachillerato	87.6

Si bien ambos niveles muestran alta aceptación, los estudiantes de primaria manifestaron una percepción ligeramente más favorable del acompañamiento, posiblemente debido a su mayor dependencia emocional y relacional con la institución educativa (Luna et al., 2022).

Síntesis de Resultados

Los resultados confirman que el acompañamiento psicopedagógico implementado en instituciones rurales tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en la retención escolar. Las tasas de permanencia mejoraron tanto en primaria como en bachillerato, y la

mayoría de estudiantes expresó sentirse respaldada emocional y académicamente. Estos hallazgos respaldan la necesidad de institucionalizar el acompañamiento como parte del modelo de gestión escolar en zonas rurales (Cevallos & Tapia, 2023).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio confirman que el acompañamiento psicopedagógico tiene un impacto significativo en la mejora de la retención escolar, especialmente en contextos rurales donde los estudiantes enfrentan una multiplicidad de factores de riesgo social, económico y familiar. Las tasas de permanencia escolar aumentaron de manera visible tras la intervención, coincidiendo con lo reportado por Molina y Gutiérrez (2023), quienes evidenciaron que las estrategias de apoyo emocional y académico fortalecen el compromiso estudiantil con su proceso formativo.

El incremento porcentual observado en las instituciones rurales del Ecuador (Tabla 1) sugiere que el acompañamiento no sólo actúa como una medida preventiva frente a la deserción, sino también como una herramienta de transformación del clima institucional. En ese sentido, UNICEF (2023) destaca la importancia de implementar modelos de orientación educativa adaptados a las condiciones territoriales y culturales de las comunidades rurales.

Tal como lo plantea Pino (2023), la incorporación de estrategias psicopedagógicas en escuelas fiscales rurales debe estar orientada por una planificación contextualizada y continua, que considere las condiciones estructurales y culturales de cada comunidad.

Otro hallazgo clave fue la alta valoración positiva del acompañamiento por parte de los estudiantes, con un 89% manifestando sentirse motivado, respaldado y emocionalmente mejor preparado. Este resultado está en línea con estudios de Crespo y Vera (2022), quienes destacan que la contención emocional, cuando es constante y contextualizada, mejora no solo la asistencia escolar, sino también la autoestima y la percepción de autoeficacia.

Los resultados también revelan diferencias por nivel educativo. En primaria, la valoración del acompañamiento fue ligeramente superior. Este dato refuerza las investigaciones de Luna et al. (2022), que indican que los niños pequeños tienden a desarrollar mayor apego afectivo con los docentes y orientadores, lo que incrementa su sentido de pertenencia escolar.

En contraste, los estudiantes de bachillerato, aunque mostraron mejoras importantes, evidencian un nivel de riesgo más alto, posiblemente por estar próximos a la edad de inserción laboral o por presiones familiares para abandonar los estudios. Este punto ha sido ampliamente desarrollado por Cevallos y Tapia (2023), quienes argumentan que la permanencia en bachillerato requiere estrategias específicas de orientación vocacional y acompañamiento a familias.

Un aspecto relevante que surge del análisis cualitativo es la función mediadora del profesional psicopedagógico. Los participantes destacaron que la intervención les ayudó a identificar sus emociones, organizar sus rutinas de estudio y buscar apoyo en redes institucionales. Esto coincide con el modelo de acompañamiento integral descrito por Bernaza et al. (2022), donde se articula lo emocional, lo cognitivo y lo familiar como dimensiones inseparables del éxito escolar.

Finalmente, se destaca la importancia de institucionalizar estas prácticas en los planes de acción de las escuelas rurales, superando el enfoque reactivo y ocasional del acompañamiento. Tal como lo plantea Delgado-Benavides y Mendoza (2023), el acompañamiento psicopedagógico debe concebirse como una estrategia de inclusión y justicia educativa, especialmente en zonas donde la equidad sigue siendo una deuda histórica.

Estos hallazgos fortalecen la literatura existente sobre intervenciones educativas efectivas en zonas vulnerables y ofrecen evidencia empírica para sustentar nuevas políticas de apoyo psicoeducativo en el sistema fiscal ecuatoriano.

CONCLUSIONES

La investigación evidenció que el acompañamiento psicopedagógico incide positivamente en la retención escolar de estudiantes de zonas rurales, fortaleciendo aspectos emocionales, académicos y sociales. A partir del análisis realizado, se destacan las siguientes conclusiones:

1. El acompañamiento psicopedagógico mejora la permanencia escolar, especialmente en contextos vulnerables donde los estudiantes enfrentan múltiples barreras externas.
2. Los estudiantes que participaron en procesos de orientación mostraron mayor motivación, autoestima y compromiso con su trayectoria educativa.
3. La intervención resultó más efectiva en niveles de educación primaria, donde el vínculo afectivo con la escuela es más determinante.
4. El rol del profesional psicopedagógico es clave para detectar riesgos de abandono y articular redes de apoyo dentro y fuera de la institución.
5. Institucionalizar el acompañamiento como parte de la gestión educativa rural es fundamental para garantizar trayectorias escolares continuas y equitativas.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Katherine Margarita Vinueza Freire: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, redacción del borrador original, revisión crítica y edición final del manuscrito.

Miryan Katherine Morocho Choca: Diseño metodológico, recolección de datos, análisis cualitativo, validación y redacción parcial de resultados.

Shirley Estela Tomalá Lavayen: Revisión bibliográfica, sistematización de información, elaboración de instrumentos y apoyo en la discusión.

Mayra Karina Rivera Gárate: Coordinación institucional, supervisión de la implementación del estudio, interpretación de datos y revisión de estilo.

Yolanda Mercedes Pulgarín Izquierdo: Supervisión académica, orientación teórica y metodológica, revisión final del documento y aprobación para su publicación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial como apoyo en la redacción y estructuración del presente artículo. Estas herramientas fueron empleadas únicamente como recurso de asistencia, sin sustituir el trabajo intelectual, crítico y reflexivo de los autores. Tras realizar rigurosas revisiones y comprobaciones mediante software antiplagio, se certifica que no existe ningún contenido plagiado y que el manuscrito constituye una producción original, que no ha sido publicado ni generado íntegramente por plataformas electrónicas o de IA.

REFERENCIAS

Bernaza, G., Loor, K., & Naranjo, M. (2022). Abandono escolar y acompañamiento educativo en contextos de pobreza. *Revista Interamericana de Educación, 35*(2), 78–97.

Carrera, P., Mejía, L., & Rivadeneira, C. (2022). Observación del clima emocional escolar en entornos rurales. *Revista de Psicología Aplicada, 14*(1), 85–102.

Cevallos, D., & Tapia, L. (2023). Gestiones efectivas de retención escolar en escuelas rurales ecuatorianas. *Revista Educativa Andina, 29*(1), 88–105.

Cobo-Rendón, R., & Lara, M. (2023). Apoyo psicoeducativo en contextos vulnerables: estrategias de intervención escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 65–84.

Crespo, A., & Vera, M. (2022). Impacto emocional del acompañamiento escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicopedagogía, 10*(1), 55–71.

Cueva, M., Andrade, K., & Jurado, D. (2024). Triangulación metodológica en estudios de intervención educativa. *Revista Ciencia y Educación, 28*(1), 49–66.

Delgado-Benavides, L., & Mendoza, G. (2023). Investigación educativa con enfoque mixto: fundamentos y aplicaciones. *Revista Estudios Pedagógicos, 49*(3), 201–220.

García, J., & Torres, P. (2023). Indicadores de deserción escolar en zonas rurales del Ecuador: análisis comparativo. *Revista Andina de Investigación Educativa, 13*(2), 122–138.

INEC. (2023). *Estadísticas de educación rural en Ecuador*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/

INEVAL. (2023). *Sistema nacional de evaluación educativa: acceso y permanencia escolar en Ecuador*. Quito, Ecuador.

Lozano, V., Cañar, J., & Pérez, R. (2023). Inclusión de recursos digitales en educación rural con baja conectividad. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa, 20*(1), 113–128.

Luna, F., Cabrera, C., & Ortiz, J. (2022). Factores psicoafectivos en la permanencia escolar rural. *Revista de Psicología Educacional, 19*(2), 110–125.

Martín, S., & Paredes, J. (2023). Diseños metodológicos mixtos en educación rural: una propuesta para contextos de vulnerabilidad. *Revista de Investigación y Práctica Educativa, 19*(1), 33–50.

Martínez-González, A., Herrera, J., & Ruiz, F. (2023). Motivación escolar y acompañamiento psicopedagógico: un estudio longitudinal. *Revista de Psicopedagogía, 34*(1), 45–60.

Ministerio de Educación. (2022). *Políticas de prevención de la deserción escolar en zonas rurales*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación. (2023). *Modelo de Acompañamiento y Bienestar Estudiantil*. Quito, Ecuador.

Molina, L., & Gutiérrez, D. (2023). Efectividad de la orientación psicopedagógica en la educación pública rural. *Revista de Educación Crítica, 14*(1), 41–59.

Montalvo, I., & Rojas, K. (2022). La equidad educativa en contextos rurales: desafíos y propuestas. *Revista Educación Hoy, 16*(3), 55–74.

Narváez, D., & Pozo, L. (2022). Categorías emergentes en el análisis de acompañamiento escolar: una visión desde el entorno rural ecuatoriano. *Revista de Psicología Educativa, 12*(2), 91–108.

Paredes, M., & Zambrano, D. (2022). Factores de riesgo escolar y estrategias de permanencia en el sistema educativo. *Revista Educativa del Ecuador, 12*(1), 91–110.

Pino, E. (2023). Estrategias psicopedagógicas en escuelas fiscales rurales del Ecuador. *Revista de Orientación y Apoyo Escolar, 6*(2), 77–94.

Quinde, A., & Almeida, R. (2022). Técnicas cualitativas en el estudio del acompañamiento emocional. *Revista Andina de Ciencias Sociales, 11*(2), 144–159.

Rodríguez, C., & Castro, A. (2023). Diseño cuasiexperimental en educación: una revisión metodológica aplicada. *Educación y Ciencia, 18*(2), 101–117.

Salas, P., & Vargas, D. (2022). La importancia del enfoque mixto en educación rural: revisión sistemática. *Revista Ciencia Educativa, 10*(1), 33–49.

Sandoval-Hernández, A. (2022). Metodologías mixtas para la investigación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52*(1), 89–108.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2023). *Using multivariate statistics* (8th ed.). Pearson Education.

Trujillo, C., & Centeno, M. (2022). Validación de instrumentos para investigaciones educativas: enfoque práctico. *Revista de Evaluación Educativa, 11*(2), 141–160.

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: inclusión y educación para todos*. https://unesdoc.unesco.org/

UNICEF. (2023). *Educación inclusiva y resiliente: informe regional sobre América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/informes

Vega, L., Morales, D., & Carrión, S. (2024). Motivación escolar y orientación vocacional en adolescentes rurales. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa, 32*(1), 58–77.

Villacís, M., & Romero, T. (2023). Confiabilidad y validez de instrumentos de evaluación en contextos educativos rurales del Ecuador. *Revista de Evaluación y Medición Educativa, 7*(1), 93–112.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/txm02h84

ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE EN INSTITUCIONES FISCALES DEL ECUADOR

EDUCATIONAL SUPPORT AND SELF-ESTEEM IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN PUBLIC INSTITUTIONS IN ECUADOR

Karen Johanna Rodríguez Flores

Julio Amador Merchán Buri

Marianela Patricia Zabala Oñate

Miriam Beatriz Fernandez Villegas

Mayra Karina Rivera Gárate

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/txm02h84

Acompañamiento educativo y autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve en instituciones fiscales del Ecuador

Educational support and self-esteem in students with mild intellectual disabilities in public institutions in Ecuador

Karen Johanna Rodríguez Flores[1]
krodriguezf@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0002-7855-8031
Universidad Estatal de Milagro
Ecuador

Julio Amador Merchán Buri[2]
julio.merchan@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0009-7918-3922
Unidad Educativa Dr Miguel Encalada Mora
Ecuador

Marianela Patricia Zabala Oñate[3]
marianela.zabala@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0000-2719-3031
Unidad Educativa Dr Miguel Encalada Mora
Ecuador

Miriam Beatriz Fernandez Villegas[4]
miriam.fernandez@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-1845-9561
Unidad Educativa Dr Miguel Encalada Mora
Ecuador

Mayra Karina Rivera Gárate[5]
mayrak.rivera@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0008-6207-209X
Unidad Educativa Dr Miguel Encalada Mora
Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/txm02h84

RESUMEN

La presente investigación analiza la relación entre el acompañamiento educativo y la autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve en instituciones fiscales del Ecuador. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance correlacional. Participaron 80 estudiantes de Educación Básica Superior y Bachillerato, a quienes se aplicó un test de autoestima adaptado y una rúbrica de observación para evaluar las dimensiones del acompañamiento académico, emocional, social y familiar. Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de autoestima media, y que las dimensiones emocional y social del acompañamiento guardan una mayor correlación con la autoestima que la dimensión académica. Se concluye que la frecuencia y calidad del acompañamiento influyen significativamente en el desarrollo personal de los estudiantes, siendo clave para su inclusión y permanencia escolar. El estudio resalta la necesidad de fortalecer el rol del docente y del DECE como agentes de apoyo emocional y académico, institucionalizando el acompañamiento educativo como parte de la gestión escolar.

Palabras clave: Acompañamiento educativo; autoestima; discapacidad intelectual; inclusión; educación fiscal

ABSTRACT

This research analyzes the relationship between educational support and self-esteem in students with mild intellectual disabilities in public institutions in Ecuador. The study was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental design and correlational scope. Eighty students from upper elementary and high school participated, administering an adapted self-esteem test and an observation rubric to assess the dimensions of academic, emotional, social, and family support. The results reveal that most students have average self-esteem, and that the emotional and social dimensions of support are more strongly correlated

with self-esteem than the academic dimension. It is concluded that the frequency and quality of support significantly influence students' personal development and are key to their inclusion and retention in school. The study highlights the need to strengthen the role of teachers and the Department of Education (DECE) as agents of emotional and academic support, institutionalizing educational support as part of school management.

Keywords: Educational support; self-esteem; intellectual disability; inclusion; public education

Recibido: 6 de junio 2025 | Aceptado: 18 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en un eje central de las políticas educativas en América Latina, y especialmente en Ecuador, donde se busca garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales (UNESCO, 2023). Dentro de este enfoque, el acompañamiento educativo a estudiantes con discapacidad intelectual leve constituye una estrategia fundamental no solo para su desarrollo cognitivo, sino también para el fortalecimiento de su autoestima y bienestar emocional en el entorno escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

La discapacidad intelectual leve se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, lo que conlleva desafíos en áreas como la comunicación, la participación social y el aprendizaje académico (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2022). A pesar de estas dificultades, cuando estos estudiantes reciben una orientación adecuada, apoyos permanentes y un entorno afectivo, pueden alcanzar un desarrollo integral que les permita desenvolverse de manera autónoma y satisfactoria en la sociedad (Fernández-Ríos & Pérez-Moreno, 2023).

Uno de los aspectos críticos en el desarrollo de estos estudiantes es la construcción de la autoestima. La autoestima se concibe como la percepción que una persona tiene de sí misma, y constituye un factor determinante en la motivación, el rendimiento académico y la interacción social (Crespo et al., 2022). Estudios recientes evidencian que una autoestima positiva se correlaciona con mayores niveles de participación y compromiso escolar, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan barreras para el aprendizaje y la inclusión (Jiménez & Rodríguez, 2023; López & Guerra, 2023).

En este sentido, el acompañamiento educativo adquiere una relevancia clave, ya que implica no solo apoyo académico, sino también atención emocional, social y adaptativa. Este proceso debe estar liderado por docentes, profesionales de la psicopedagogía y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), quienes mediante estrategias diferenciadas y un enfoque centrado en el estudiante, pueden promover ambientes seguros y empáticos para fomentar la autoestima y la autovaloración (Montalvo et al., 2023; Vargas & León, 2024).

El contexto ecuatoriano ha avanzado en la implementación de políticas públicas inclusivas, sin embargo, aún persisten brechas significativas en la práctica pedagógica dentro de las instituciones fiscales, especialmente en zonas rurales o de escasos recursos, donde el acompañamiento educativo puede verse limitado por falta de formación docente, escasos recursos tecnológicos o una débil articulación entre familia y escuela (Ortega & Narváez, 2023; Vinueza et al., 2022).

Diversas investigaciones nacionales e internacionales coinciden en señalar que cuando se incorpora un acompañamiento educativo efectivo, basado en la empatía, la escucha activa y la planificación individualizada, los estudiantes con discapacidad intelectual leve desarrollan una mayor percepción de autoeficacia y pertenencia, lo cual fortalece su autoestima y los motiva a participar activamente en el proceso educativo (González-Peña & Romero, 2024; Ruiz & Torres, 2023).

Por lo tanto, analizar el impacto del acompañamiento educativo en la autoestima de estos estudiantes resulta indispensable para transformar la educación inclusiva en una realidad tangible y equitativa. Este artículo tiene como propósito identificar las estrategias de acompañamiento más efectivas y su relación con la construcción de una autoestima positiva en estudiantes con discapacidad intelectual leve en instituciones fiscales del Ecuador, proponiendo lineamientos que fortalezcan la práctica docente y contribuyan al cumplimiento del principio de inclusión con calidad.

METODOLOGÍA

En los últimos años, las investigaciones sobre inclusión educativa han evidenciado la importancia de desarrollar metodologías rigurosas que permitan comprender el impacto de los procesos pedagógicos en el bienestar emocional de los estudiantes con discapacidad (Rivas-Bastidas & Méndez, 2023). En particular, el acompañamiento educativo ha cobrado relevancia como una estrategia clave para fomentar la autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve, ya que permite identificar necesidades individuales, adaptar los entornos de aprendizaje y generar vínculos afectivos que promuevan la valoración personal (Castillo & Álvarez, 2023; Herrera & Quishpe, 2024).

La elección del diseño metodológico en estudios con poblaciones vulnerables requiere especial atención a los principios éticos, a la participación activa de la comunidad educativa, y al uso de instrumentos válidos y confiables que consideren tanto las dimensiones cognitivas como las socioemocionales del aprendizaje (Yépez & Ramírez, 2022; Torres & Gualoto, 2023). En este sentido, resulta indispensable adoptar enfoques que combinen técnicas cuantitativas y cualitativas para alcanzar una comprensión integral del fenómeno educativo observado (Pérez et al., 2023).

Diversos autores coinciden en que las investigaciones en contextos escolares con estudiantes con discapacidad intelectual deben centrarse en estrategias inclusivas, análisis de prácticas docentes, y observación de procesos de acompañamiento sostenido (Delgado & Morán, 2022; Díaz & Salinas, 2023). Estas prácticas permiten identificar el grado de implicación de los actores educativos y los efectos que ello tiene en el desarrollo de la autoestima, la autonomía y la participación escolar (Pacheco et al., 2024). Por tanto, la metodología adoptada para este estudio fue cuidadosamente seleccionada para explorar de forma rigurosa y contextualizada la relación entre el acompañamiento educativo y la autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve en instituciones fiscales del Ecuador.

Enfoque del estudio

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance descriptivo–correlacional, ya que se busca analizar la relación entre el acompañamiento educativo brindado a los estudiantes con discapacidad intelectual leve y los niveles de autoestima que estos presentan en el contexto de instituciones fiscales del Ecuador (Hernández et al., 2022). A través de esta metodología se pretende identificar patrones, relaciones y posibles asociaciones entre las variables educativas y emocionales, permitiendo comprender cómo influye el acompañamiento sistemático en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos.

Tipo y diseño de investigación

La investigación adopta un diseño transversal no experimental, dado que los datos fueron recolectados en un único momento del tiempo, sin manipulación directa de las variables independientes. Según Creswell y Creswell (2023), este tipo de diseño permite obtener una visión clara del fenómeno en estudio en su contexto natural, lo que resulta particularmente útil cuando se trabaja con poblaciones vulnerables o con necesidades educativas específicas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve, matriculados en los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato General Unificado en tres instituciones fiscales del cantón Naranjal, provincia del Guayas. La selección fue realizada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando únicamente aquellos estudiantes que contaban con el aval de sus representantes legales y el registro institucional de su condición (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

Además, participaron 12 docentes tutores, 3 psicólogos educativos y 6 profesionales del DECE, quienes aportaron información complementaria sobre los procesos de acompañamiento que se implementan. La inclusión de múltiples actores educativos permitió una triangulación enriquecedora en la etapa de análisis (Gómez & Paredes, 2023).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la medición de la autoestima, se empleó una versión adaptada del Test de Autoestima de Coopersmith Escolar (2023), validado para contextos latinoamericanos por investigadores de la Universidad de Cuenca. Este instrumento consta de 25 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta, agrupados en dimensiones como autoconcepto académico, aceptación social, percepción familiar y seguridad personal (Ramírez & Salazar, 2023).

En cuanto al acompañamiento educativo, se utilizó una rúbrica de observación estructurada, desarrollada por el equipo investigador, que contempla dimensiones clave como: frecuencia del acompañamiento, estrategias diferenciadas, uso de adaptaciones curriculares, interacción afectiva docente-estudiante y participación familiar. Esta rúbrica fue validada por juicio de expertos y sometida a una prueba piloto para garantizar su confiabilidad (α de Cronbach = 0.89) (Pineda & Torres, 2024).

También se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesionales del DECE para recoger percepciones cualitativas sobre las prácticas de acompañamiento y su impacto

emocional en los estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas mediante el software ATLAS.ti 23 para facilitar su análisis temático (Villalba & Quintero, 2024).

Procedimiento

La implementación del estudio se realizó en tres fases:

Fase de diagnóstico inicial: revisión de expedientes estudiantiles y entrevistas a docentes para identificar estudiantes con discapacidad intelectual leve y obtener la autorización correspondiente.

Fase de aplicación: recolección de datos mediante los instrumentos seleccionados, con apoyo de orientadores educativos en los horarios designados para actividades extracurriculares.

Fase de análisis: procesamiento estadístico de los datos cuantitativos mediante el software SPSS v.26, incluyendo análisis descriptivo (media, desviación estándar) y análisis de correlación de Pearson entre las variables acompañamiento educativo y autoestima (Ríos & Delgado, 2023).

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y en el Código de Ética del Investigador de la SENESCYT (2023), garantizando la confidencialidad de la información, el consentimiento informado por parte de los representantes legales y el respeto a la dignidad de los participantes en todo momento. Se obtuvo la autorización de las autoridades distritales y de cada institución educativa involucrada.

RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación revela información significativa sobre cómo el acompañamiento educativo influye en los niveles de autoestima de estudiantes con discapacidad intelectual leve en instituciones fiscales del Ecuador. Esta relación es

fundamental, ya que una autoestima saludable se asocia con una mejor adaptación escolar, mayor participación en clase y actitudes positivas hacia el aprendizaje (Zambrano & Cueva, 2023; Almeida & Herrera, 2023).

Estudios recientes destacan que la autoestima en estudiantes con discapacidad es un factor determinante en su inclusión educativa y social, y que puede fortalecerse mediante estrategias de acompañamiento pedagógico emocionalmente significativas (Rodríguez & Salgado, 2023; Espinosa et al., 2022). Bajo este enfoque, los resultados obtenidos se organizan en tres dimensiones clave: niveles de autoestima reportados, frecuencia del acompañamiento educativo, y el grado de correlación entre diferentes dimensiones del acompañamiento y la autoestima.

Nivel de Autoestima en Estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve

Esta tabla presenta los niveles de autoestima identificados a partir de la aplicación del test validado a los 80 estudiantes participantes. Se agruparon los resultados en tres categorías: autoestima alta, media y baja, lo que permite observar tendencias generales en la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos.

Tabla 1

Nivel de Autoestima

Nivel de Autoestima	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alta	22	27.5
Media	38	47.5
Baja	20	25.0

Los resultados muestran que el 47,5% de los estudiantes presentan una autoestima media, mientras que un 27,5% manifiesta una autoestima alta. Sin embargo, un 25% evidencian autoestima baja, lo que constituye una alerta para fortalecer el apoyo emocional y

adaptativo. Estos datos se alinean con estudios de Calderón y Gómez (2022), quienes señalaron que, en contextos de baja inclusión efectiva, un cuarto de los estudiantes con discapacidad mantiene niveles preocupantes de autovaloración.

Frecuencia del Acompañamiento Educativo Observado

La siguiente tabla recoge la frecuencia con la que los estudiantes indicaron recibir acompañamiento educativo por parte de sus docentes, tutores o profesionales del DECE. Se utilizaron cuatro categorías: semanal, quincenal, mensual y esporádico.

Tabla 2

Frecuencia Del Acompañamiento

Frecuencia de Acompañamiento	N.º de Estudiantes	Porcentaje (%)
Semanal	30	37.50
Quincenal	25	31.25
Mensual	15	18.75
Esporádico	10	12.50

El 37,5% de los estudiantes señaló que recibe acompañamiento de manera semanal, y un 31,25% de forma quincenal. Estas dos frecuencias concentran el mayor porcentaje, lo cual indica una práctica relativamente constante en las instituciones fiscales analizadas. No obstante, un 12,5% de estudiantes reciben apoyo esporádicamente, lo que puede limitar los beneficios del acompañamiento. Estas cifras refuerzan lo expuesto por Ramírez y Molina (2023), quienes señalan que la regularidad del acompañamiento tiene un impacto directo en el fortalecimiento de la autoestima escolar.

Correlación entre Dimensiones del Acompañamiento y Autoestima

Para conocer cómo influyen diferentes aspectos del acompañamiento educativo sobre la autoestima, se aplicó un análisis correlacional. Se midieron cuatro dimensiones: académica, emocional, social y familiar, obteniendo los coeficientes de correlación de Pearson y los valores de significancia.

Tabla 3

Correlación Acompañamiento - Autoestima

Dimensión del Acompañamiento	Coef. de Correlación de Pearson (r)	Significancia (p-valor)
Académico	0.58	0.003
Emocional	0.71	0.001
Social	0.65	0.002
Familiar	0.49	0.015

Los resultados muestran una correlación más fuerte entre el acompañamiento emocional y la autoestima ($r = 0.71$; $p < 0.01$), seguido por el acompañamiento social ($r = 0.65$), académico ($r = 0.58$) y familiar ($r = 0.49$). Esto indica que las estrategias que fortalecen el vínculo afectivo con los estudiantes tienen mayor impacto positivo en su autovaloración. Los hallazgos coinciden con los estudios de Ávila et al. (2024) y Vargas & León (2024), quienes concluyen que el componente emocional del acompañamiento escolar es decisivo en el desarrollo de la autoestima en estudiantes con necesidades educativas especiales.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten comprender con mayor profundidad la relación existente entre el acompañamiento educativo y el desarrollo de la autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve. Los datos obtenidos refuerzan la premisa de que el

acompañamiento no debe entenderse únicamente como una guía académica, sino como un proceso integral que incluye el apoyo emocional, social y familiar, todos los cuales influyen en la autopercepción del estudiante (Castro & Suárez, 2023; Torres & Gualoto, 2023).

En este sentido, el hecho de que el 47,5 % de los estudiantes se ubiquen en un nivel medio de autoestima, y que solo el 27,5 % presenten una autoestima alta, sugiere que aún existen limitaciones estructurales en el entorno escolar que impiden el desarrollo pleno de esta dimensión emocional. Tal como lo advierten Rodríguez y Salgado (2023), las prácticas pedagógicas en instituciones fiscales ecuatorianas aún presentan vacíos en cuanto a la atención socioemocional de estudiantes con discapacidad, lo que repercute negativamente en su integración y bienestar.

Un aspecto revelador es el impacto de la frecuencia del acompañamiento. Los estudiantes que reciben acompañamiento semanal o quincenal reflejan mejores niveles de autoestima que aquellos con apoyo mensual o esporádico. Esta relación está respaldada por estudios como los de Montalvo et al. (2023), quienes afirman que la continuidad en la interacción educativa refuerza los sentimientos de seguridad, pertenencia y reconocimiento. La regularidad en el acompañamiento también fortalece la confianza del estudiante en sus capacidades, lo que a su vez potencia su autonomía y motivación (Paredes & Vargas, 2024).

En la misma línea, el análisis de la correlación entre las distintas dimensiones del acompañamiento y la autoestima revela que el componente emocional es el que guarda la mayor asociación positiva ($r = 0.71$; $p < 0.01$). Este resultado coincide con investigaciones previas que han señalado que el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes con discapacidad tiene un efecto significativo en la formación del autoconcepto (Jiménez & Rodríguez, 2023; Ávila et al., 2024). La empatía, la validación emocional y el reconocimiento de logros individuales son factores claves que fortalecen la percepción positiva de uno mismo (Crespo et al., 2022; Ortega & Narváez, 2023).

Por otro lado, aunque el acompañamiento académico también presentó una correlación positiva, esta fue menor en comparación con la emocional y social. Esto sugiere que el mero acto de enseñar contenidos no es suficiente para mejorar la autoestima si no se acompaña de estrategias socioafectivas. Como advierten Herrera y Quishpe (2024), la intervención educativa en estudiantes con discapacidad debe ser multidimensional, integrando lo cognitivo con lo emocional para ser verdaderamente inclusiva.

El acompañamiento familiar, aunque mostró la correlación más baja (r = 0.49), no debe ser subestimado. En contextos vulnerables, la participación familiar puede verse limitada por factores socioeconómicos, falta de información o escasa articulación con la escuela. Sin embargo, autores como Vinueza et al. (2022) insisten en que la corresponsabilidad entre familia y escuela sigue siendo esencial para sostener procesos de inclusión efectivos y duraderos.

Finalmente, los resultados obtenidos permiten sostener que un sistema educativo que prioriza el acompañamiento integral no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve el bienestar emocional, la inclusión social y el desarrollo de una identidad positiva en estudiantes con discapacidad intelectual leve. Esto es coherente con las políticas de inclusión promovidas por el Ministerio de Educación del Ecuador (2022), pero también plantea la necesidad de fortalecer la capacitación docente, el trabajo interdisciplinario y la implementación de protocolos de acompañamiento psicoeducativo sistemático (Ruiz & Torres, 2023; Gómez & Paredes, 2023).

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evidenciar que el acompañamiento educativo tiene una influencia significativa en el fortalecimiento de la autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve, especialmente en contextos fiscales donde las condiciones de

vulnerabilidad socioeducativa demandan una atención integral. A partir del análisis realizado, se presentan las siguientes conclusiones:

1. El acompañamiento educativo fortalece la autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve, promoviendo su inclusión y bienestar escolar.
2. Las dimensiones emocional y social del acompañamiento tienen mayor impacto positivo que la académica.
3. Una frecuencia alta en el acompañamiento semanal o quincenal se asocia con niveles más altos de autoestima.
4. Docentes y profesionales del DECE son fundamentales para identificar necesidades y brindar apoyo oportuno.
5. Institucionalizar el acompañamiento en escuelas fiscales es clave para garantizar procesos educativos equitativos y sostenidos.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con esta investigación. Todas las opiniones expresadas en el presente artículo son resultado del trabajo académico independiente de los autores, sin influencia de instituciones, entidades financieras o patrocinadores externos.

Declaración de contribución a la autoría

Cada autor participó activamente en el desarrollo del presente artículo científico, cumpliendo con los criterios de autoría establecidos por las normas internacionales de publicación. Las contribuciones individuales son las siguientes:

Karen Johanna Rodríguez Flores: Responsable de la conceptualización del estudio, curación de datos, análisis formal, redacción del borrador original, revisión crítica del contenido y edición final del manuscrito.

Julio Amador Merchán Buri: Encargado del diseño metodológico, recolección de datos cuantitativos, análisis estadístico, validación de instrumentos y elaboración de los gráficos y tablas de resultados.

Marianela Patricia Zabala Oñate: Participó en la revisión bibliográfica, sistematización teórica, elaboración de instrumentos y coautoría de la sección de discusión del estudio.

Miriam Beatriz Fernández Villegas: Coordinadora institucional del proyecto, supervisó la implementación del trabajo de campo, colaboró en la interpretación de datos y revisión de estilo académico.

Mayra Karina Rivera Gárate: Supervisora académica principal, brindó orientación teórica y metodológica durante todo el proceso investigativo, revisó la versión final del documento y otorgó su aprobación para la publicación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial como apoyo en la redacción y estructuración del presente artículo. Estas herramientas fueron empleadas únicamente como recurso de asistencia técnica y lingüística, sin sustituir el trabajo intelectual, crítico y reflexivo de los autores. Tras realizar rigurosas revisiones y comprobaciones mediante software antiplagio, se certifica que no existe ningún contenido plagiado y que el manuscrito constituye una producción original, que no ha sido publicado ni generado íntegramente por plataformas electrónicas o de IA.

REFERENCIAS

Almeida, J., & Herrera, M. (2023). Inclusión educativa y autoestima en estudiantes con discapacidad. *Revista de Psicología y Educación, 39*(1), 45–58.

Ávila, C., Romero, M., & Villacís, D. (2024). Dimensiones del acompañamiento emocional y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Educación y Diversidad, 12*(2), 101–117.

Calderón, L., & Gómez, P. (2022). Autoestima y clima escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación Inclusiva Hoy, 15*(3), 23–38.

Castillo, N., & Álvarez, S. (2023). El acompañamiento como estrategia de inclusión escolar. *Revista Latinoamericana de Pedagogía, 10*(4), 90–105.

Castro, R., & Suárez, V. (2023). La autoestima en estudiantes con discapacidad intelectual leve en entornos vulnerables. *Revista Andina de Educación, 14*(1), 59–73.

Crespo, L., Martínez, E., & Zúñiga, F. (2022). Autoestima y desempeño académico: Un enfoque inclusivo. *Cuadernos de Investigación Educativa, 25*(2), 120–134.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (7th ed.). SAGE Publications.

Delgado, R., & Morán, G. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en instituciones fiscales rurales. *Revista Docente Actual, 18*(1), 75–89.

Díaz, C., & Salinas, P. (2023). Acompañamiento educativo y su impacto en la permanencia escolar. *Revista de Innovación Educativa, 9*(1), 34–48.

Espinosa, K., Benítez, L., & Viteri, D. (2022). Factores psicoeducativos que inciden en la autoestima estudiantil. *Revista Ecuatoriana de Educación, 11*(3), 85–101.

Fernández-Ríos, L., & Pérez-Moreno, M. (2023). Discapacidad intelectual leve: enfoque psicoeducativo. *Psicología Escolar Contemporánea, 8*(2), 43–60.

Gómez, C., & Paredes, J. (2023). Acompañamiento docente y desarrollo emocional en el aula. *Revista Internacional de Educación Emocional, 7*(2), 112–127.

González-Peña, F., & Romero, B. (2024). Relación entre autoestima y participación escolar en estudiantes con discapacidad. *Inclusión y Educación, 16*(1), 22–39.

Herrera, I., & Quishpe, D. (2024). Intervención pedagógica en contextos inclusivos rurales. *Revista Educativa del Ecuador, 13*(2), 99–115.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Jiménez, T., & Rodríguez, J. (2023). Vínculo emocional y autoestima en entornos educativos inclusivos. *Revista Colombiana de Educación, 86*(1), 150–165.

López, A., & Guerra, S. (2023). Autoimagen y resiliencia en adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Psicológica, 19*(4), 70–83.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Guía para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad*.

Montalvo, G., Vera, J., & Vásquez, K. (2023). El acompañamiento docente como factor de inclusión. *Revista Ciencias Humanas y Sociales, 21*(3), 66–80.

Ortega, P., & Narváez, R. (2023). La importancia del clima emocional en la autoestima estudiantil. *Revista Psicopedagógica Andina, 10*(2), 91–106.

Pacheco, M., Quintero, J., & Salazar, L. (2024). Redes de apoyo y permanencia escolar en zonas rurales. *Revista Iberoamericana de Educación y Sociedad, 15*(1), 52–67.

Paredes, S., & Vargas, A. (2024). Frecuencia del acompañamiento y desarrollo socioemocional. *Revista Pedagógica Latinoamericana, 9*(2), 118–134.

Pérez, A., López, C., & Pino, G. (2023). Diseños metodológicos inclusivos en investigación educativa. *Investigación y Currículo, 5*(1), 45–61.

Pineda, D., & Torres, V. (2024). Validación de instrumentos para el acompañamiento inclusivo. *Investigación Aplicada en Educación, 6*(2), 76–90.

Ramírez, J., & Molina, E. (2023). Impacto del acompañamiento escolar en estudiantes con discapacidad. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa, 8*(1), 100–115.

Ramírez, T., & Salazar, B. (2023). Adaptación del test de autoestima escolar en el contexto ecuatoriano. *Revista Psicología y Educación Contemporánea, 7*(2), 122–136.

Rivas-Bastidas, J., & Méndez, R. (2023). Investigación con poblaciones vulnerables: Ética y rigor. *Estudios Educativos, 11*(2), 20–36.

Rodríguez, M., & Salgado, J. (2023). Acompañamiento emocional y autoconcepto en estudiantes con discapacidad. *Inclusión Educativa Hoy, 10*(1), 39–53.

Ruiz, P., & Torres, L. (2023). Gestión del acompañamiento psicopedagógico en instituciones fiscales. *Revista Innovar Educación, 14*(3), 104–121.

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT]. (2023). *Código de ética del investigador*.

Torres, A., & Gualoto, N. (2023). Ética y acompañamiento educativo en zonas rurales del Ecuador. *Revista Andina de Educación, 13*(1), 60–76.

UNESCO. (2023). *Educación inclusiva en América Latina: Avances y desafíos*.

Vargas, K., & León, P. (2024). El vínculo emocional como pilar del acompañamiento docente. *Revista Educación para Todos, 7*(1), 28–41.

Villalba, R., & Quintero, F. (2024). Uso de herramientas digitales para el análisis cualitativo en educación inclusiva. *Revista Tecnología y Sociedad, 9*(2), 56–70.

Vinueza, K., Morocho, M., Tomalá, S., Rivera, M., & Pulgarín, Y. (2022). La familia como agente de inclusión educativa. *Revista Educando con Amor, 5*(2), 34–50.

Yépez, G., & Ramírez, O. (2022). Metodologías activas y acompañamiento personalizado. *Revista Transformación Educativa, 10*(1), 47–63.

Zambrano, J., & Cueva, M. (2023). Autoestima y permanencia escolar en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Educación y Futuro, 17*(2), 88–102.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/6d12zc13

MOTIVACIÓN PARA LA EJERCITACIÓN Y ESTILO DE VIDA EN ESTUDIANTES DEL DEPORTE CURRICULAR UNIVERSITARIO

MOTIVATION FOR EXERCISE AND LIFESTYLE IN STUDENTS OF UNIVERSITY CURRICULAR SPORTS

Jesús Enrique Mungarro Matus

Daniel Edgardo Espinoza Guzmán

Bianca Torres Pro

Carmen Daniela Ulloa Rojas

México

DOI: https://doi.org/10.71112/6d12zc13

Motivación para la ejercitación y estilo de vida en estudiantes del deporte curricular Universitario

Motivation for exercise and lifestyle in students of university curricular sports

Jesús Enrique Mungarro Matus
je.mungarro@creson.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-2593-9458
Escuela Normal de Educación Física
Prof. Emilio Miramontes Nájera
México

Daniel Edgardo Espinoza Guzmán
daniel.espinoza@unison.mx
https://orcid.org/0009-0005-7267-2011
Universidad de Sonora
México

Bianca Torres Pro
bianca.torrespro@unison.mx
https://orcid.org/0009-0009-4056-0284
Universidad de Sonora
México

Carmen Daniela Ulloa Rojas
carmen.ulloa@unison.mx
https://orcid.org/0009-0005-6714-8346
Universidad de Sonora
México

DOI: https://doi.org/10.71112/6d12zc13

RESUMEN

Este estudio analiza los factores que motivan a estudiantes de la Universidad de Sonora a desarrollar hábitos de ejercitación y estilos de vida saludables. Los participantes fueron 75 alumnos (53 mujeres y 22 hombres) inscritos en el programa deporte curricular. Se planteó un enfoque cuantitativo, exploratorio y un alcance transversal, los datos se recabaron mediante un cuestionario gestionado vía Google Forms. Los datos fueron procesados con SPSSv.26. Los resultados develan que la mayoría se ejercita de tres a cuatro días por semana, durante un tiempo de 60 a 120 minutos con intensidad moderada, realizan tres comidas saludables al día y duerme entre seis a ocho horas. Las motivaciones internas varían de acuerdo con el género y las motivaciones externas son similares en ambos géneros y se relacionan con la socialización. En general los estudiantes no alcanzan las recomendaciones mínimas de actividad física propuestas por la OMS.

Palabras clave: actividad física; estudiante; educación superior; motivación; salud

ABSTRACT

This Study analyzes the factors that motivate students at the University of Sonora to develop exercise habits and adopt healthy lifestyle. The participants were 75 students (53 women and 22 men). Enrolled in the curricular sports program. A quantitative, exploratory, and cross-sectional Approach was employed, and data were collected through a questionnaire administered via Google Forms. The data were processed using SPSS v.26. The results reveal that most students engage in physical activity three to four days per week, for 60 to 120 minutes at moderate intensity. They report consuming three healthy meals per day and sleeping between six and eight hours. Intrinsic motivations vary by gender and the extrinsic motivations are similar for both genders. In general, students do not meet the minimum physical activity recommendations proposed by the WHO.

DOI: https://doi.org/10.71112/6d12zc13

Keywords: physical activity; student; higher education; motivation; health

Recibido: 5 de junio 2025 | Aceptado: 20 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

A pesar del aumento en la escolaridad, el avance científico-tecnológico, la producción de patentes y la expansión del empleo, estos indicadores no se traducen necesariamente en una mejora del bienestar físico y mental de la población. De hecho, diversas investigaciones resaltan una paradoja del desarrollo: a mayor progreso económico, menor es la salud global. Esta tendencia se vincula con la automatización de los procesos productivos, soportada en tecnologías como los servomecanismos y, más recientemente, la inteligencia artificial, que han reducido a su mínima expresión la exigencia de actividad corporal en el trabajo. (Hallal et al., 2012; WHO, 2024).

Entre 2010 y 2022, los niveles de inactividad física de la población mundial aumentaron considerablemente. Hacia el final de ese periodo cerca de 1800 millones de adultos no alcanzaban los niveles mínimos de actividad física establecidos por organismos internacionales. De mantenerse esta tendencia, se estima que las personas sedentarias se incrementarán un 35% en los próximos cinco años, este escenario comprometería el cumplimiento de los objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030, particularmente el objetivo tres: salud y bienestar, cuya meta está encaminada a promover la actividad física como vía para mejorar la calidad de vida global. (World Health Organization [WHO], 2024).

La falta de actividad física o sedentarismo acentúa el riesgo de adquirir enfermedades cardiacas, accidentes cerebrovasculares, diabetes, diversos tipos de cáncer (mama, próstata y colon), demencia, entre otros. Desde principios del milenio la OMS advirtió sobre el impacto de la inactividad física en los diferentes segmentos poblacionales, identificando que los niños

realizaban mayor cantidad de actividad física que los adolescentes y los adultos, además, que las mujeres gastaban menos energía que los varones ocasionados por los bajos niveles de ejercicio físico sistemático.

También en México los problemas de salud asociados al estilo de vida de la población muestran una tendencia en ascenso. Según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2022) el 36.9% de los adultos presentan obesidad, el 18.3% padecen de diabetes y 47.5% de hipertensión (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP],2023). El reporte señala que 51.4% de las personas adultas son físicamente inactivas. El sedentarismo se acentúa más entre adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años, donde más del 55% menciona que realizan poca o nula actividad física (INSP,2023).

Los anteriores datos evidencian que, el cambio de hábitos en la actividad física sufre una notable disminución desde educación primaria hasta la educación superior. En el nivel superior son pocos los espacios disponibles para la actividad física y la ejercitación sistemática. No obstante que la bibliografía médica ha demostrado que la actividad física se asocia con la disminución de la ansiedad y depresión, incremento de la autoestima, mejora los resultados académicos, entre otras cosas (Bailey, s/f), aun así, existe poca cultura hacia la ejercitación sistemática entre las personas adultas.

Uno de los principales establecimientos para institucionalizar la práctica de la actividad física y el deporte es la escuela en sus diferentes tipos y niveles educativos, actuando de manera masiva en su nivel básico y tomando distintas formas o vertientes en los niveles de educación media superior y superior.

En lo que concierne al nivel superior desde finales del siglo XIX se evidencia una importante preocupación por la salud y calidad de vida de los universitarios, retomando los beneficios de la actividad física y el deporte para atender las necesidades de ejercitación de la población estudiantil. Según Pérez (23, octubre del 2019). “La mayoría de los países europeos

introdujeron la gimnástica en la enseñanza media en el último tercio del siglo XIX […]". (p. 1). En el desarrollo del deporte universitario fueron pioneros los anglosajones, destacando las Universidades de Oxford y Cambridge, quienes llevaban a cabo competencias de regatas desde 1829. La Universidad de Oxford tiene una amplia tradición en la promoción del deporte amateur universitario el cual se encuentra organizado a través del sistema "College Sports", involucrando a toda la comunidad universitaria en diversos programas deportivos y de actividad física sistematizada.

En Estados Unidos de América la Universidad de Michigan, fue una de las primeras instituciones del continente americano que integró la actividad física y el deporte en el Curricula universitaria desde 1865. A través de su departamento de recreación deportiva promueve entre la comunidad estudiantil diversos programas de ejercitación, bienestar y deportes de competencia internos y externos, desarrollando estas actividades como parte fundamental en la formación de tipo superior.

En el caso mexicano la incorporación de la actividad física a la vida estudiantil universitaria tiene una historia más reciente. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ubica como una institución pionera en el deporte extracurricular universitario en América Latina y el Caribe. Sus primeros programas en este campo datan de 1917, año en que la máxima casa de estudios fundó la primera dirección de educación física encargada de promover el deporte en el nivel de preparatoria. Posteriormente en 1926 se creó la Dirección de Educación Física, organismo que gestiona la actividad física y el deporte de competencia (UNAM, 2019).

También el Instituto Politécnico Nacional desde 1936 tiene una amplia trayectoria en el fomento de la actividad física y deportiva entre la comunidad escolar a través de la Dirección de Organización de Actividades Deportivas (IPN, 22 abril 2024, p., 7). En la región noroeste destaca la Universidad Autónoma de Chihuahua que de manera paralela con la Universidad

Autónoma de Nuevo León incursionaron en la promoción de actividades físicas entre los estudiantes desde la década de los sesenta.

Después de esta primera ola de instituciones de educación superior preocupadas por el rendimiento físico y deportivo de sus estudiantes, surgió una tendencia impulsada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), organismo que implementó el concepto de instituciones promotoras de la salud en las universidades de la región. Muñoz y Cabieses (2008) mencionan que la Universidad promotora de la salud “es la institución que incluye el fomento a la salud dentro de su proyecto educativo, con el propósito de potenciar el desarrollo humano y la calidad de vida de las personas que ahí estudian o trabajan” (p.140).

A partir de las nuevas directrices internacionales, las principales Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas implantaron políticas educativas para proporcionar una formación integral a los universitarios, destacando: la adquisición de conocimientos, métodos científicos y valores culturales; facilitando también, la apropiación de saberes y procedimientos para el autocuidado. En esta transición curricular la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior desempeñó un rol muy importante al promover el término “universidad saludable”, este término se incorporó a los criterios de evaluación de dicho organismo, estableciendo la necesidad de que las IES diseñaran políticas educativas y programas para fomentar la actividad física, el deporte y la recreación entre el sector estudiantil (ANUIES; 2006 en ANUIES; 2012). En este proceso también ha contribuido de manera importante la creación de la Ley de Cultura Física y Deporte, que permite masificar la práctica de actividades físicas en escenarios diversos, como son las instituciones educativas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013).

En el estado de Sonora este tipo de reformas curriculares iniciaron hace más de dos décadas, siendo pioneras la Universidad de Sonora (UNISON) y el Instituto Tecnológico de

Sonora (ITSON). Posteriormente otras instituciones como la Universidad Estatal de Sonora (UES), el Instituto Tecnológico (IT) y las Universidades Tecnológicas (UT) han hecho lo propio.

Específicamente en la UNISON el programa de deporte curricular comenzó a operar en el 2004. Actualmente posee una matrícula de 1,500 alumnos adscritos al mismo. El objetivo principal del programa es fomentar la práctica organizada y sistemática de actividades físico-deportivas, así como, mejorar la calidad de vida del estudiantado a través de una serie de cursos optativos de actividad física y deportiva. De la oferta propuesta los estudiantes deben elegir un curso durante cada semestre. Cada optativa tiene una duración de tres horas semanales distribuidas en tres clases de 60 minutos, o bien, dos clases de 90 minutos a la semana. Actualmente se cuenta con los siguientes cursos: Acondicionamiento físico con Pesas, Acondicionamiento Físico sin Pesas, Acondicionamiento Físico-Natación, Ajedrez, baloncesto, gimnasia aeróbica, fútbol soccer, fútbol bardas, softbol, tae kwon do, voleibol, tochito y handball.

La dinámica del programa consiste en la impartición de sesiones de actividad física asociada al tipo de curso elegido por los participantes. De manera paralela se llevan a cabo evaluaciones del estado de salud y desarrollo de las capacidades físicas de los alumnos. Dichas intervenciones están encaminadas a mejorar la condición física y los aspectos técnicos de las diferentes disciplinas deportivas. En cada curso además del trabajo físico se incluyen temas complementarios en la formación del estudiantado, como son: beneficios de la actividad física, la importancia de la nutrición y el descanso, educación sexual e identidad institucional. De manera paralela en los espacios curriculares se promueve la socialización mediante jornadas de competencias deportivas y actividades recreativas que favorecen la sana convivencia en la comunidad universitaria.

El programa de deporte curricular tiene valor crediticio soportado en la malla curricular de las diferentes carreras universitarias. Por tanto, es obligatorio que los estudiantes participen

en el programa. Las modalidades para lograr la acreditación contemplan dos vertientes: 1) cursar satisfactoriamente un curso de deporte curricular durante un semestre; 2) integrarse a un equipo representativo de la UNISON y participar en competiciones oficiales, obteniendo el derecho de acumular puntos-crédito derivados de este programa.

La UNISON dispone de dos mecanismos para la obtención de los créditos curriculares, dependiendo de la carrera que cursa el estudiante

a) en las facultades interdisciplinarias se pueden cursar cuatro créditos deportivos o cuatro créditos culturales o la combinación de ambas, como ocurre en la facultad interdisciplinaria de ciencias económicas y administrativas, la facultad interdisciplinaria de ciencias sociales y la facultad interdisciplinaria de humanidades y artes.

b) Las facultades interdisciplinarias que obligan a cursar dos créditos deportivos y dos créditos culturales son la Facultad interdisciplinaria de Ciencias Exactas y Naturales, la facultad interdisciplinaria de Ingeniería y la facultad interdisciplinaria de Ciencias Biológicas y de la Salud.

Problematización

A pesar de los esfuerzos institucionales para sostener el programa de deporte curricular y cumplir con los lineamientos en materia de salud universitaria, persiste una resistencia significativa por parte del estudiantado para inscribirse a este tipo de cursos. Las causas que explican dicha resistencia aún no se identifican con claridad, ya que existen escasas investigaciones que exploren las motivaciones de los estudiantes hacia la ejercitación física y la adopción de estilos de vida saludables. Esta situación refleja un vacío en el conocimiento y dificulta la toma de decisiones informadas. La presente investigación pretende generar evidencia que coadyuve al diseño de políticas institucionales eficaces, ajustadas a las necesidades contemporáneas del estudiantado en relación con la actividad física y del deporte universitario.

Objetivo General

Analizar la relación entre los niveles de motivación hacia la ejercitación y los estilos de vida adoptados por estudiantes inscritos en el programa de deporte curricular de la Universidad de Sonora, con el fin de identificar variables determinantes en incorporación de prácticas saludables y proponer estrategias para su fortalecimiento

Objetivos específicos

1. Caracterizar los hábitos de ejercitación física de los estudiantes en función de la frecuencia, duración, intensidad y tipo de actividad física realizada, dentro y fuera del contexto universitario.
2. Clasificar el tipo de motivación (intrínseca y extrínseca) que influye en la participación y permanencia de los estudiantes en el programa de deporte curricular.
3. Identificar relaciones entre los estilos de vida y los patrones de ejercitación física, tomando como criterio los indicadores de salud establecidos por los organismos internacionales como la OMS y la UNESCO.

Conceptos y teorías relacionadas con la motivación en la actividad física.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) define la actividad física (AF) como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que requiere gasto de energía. La AF es la suma de acciones motrices que desarrolla una persona de manera cotidiana en las cuestiones domésticas, actividades escolares, laborales y recreativas. Por su parte, el ejercicio físico o ejercitación se entiende como la actividad sistemática y continua que involucra a todo el sistema corporal, movilizando a los principales grupos musculares mínimamente durante 20 minutos, distribuidos en tres sesiones semanales de una intensidad moderada o alta, es decir, que incremente el consumo de oxígeno en un 60% (Alegsa, 2010, 22 de diciembre).

La OMS (2020) define al sedentarismo como cualquier período durante el cual se gasta poca energía al mantener la posición de sentado, reclinado o acostado, así como en actividades

cotidianas de transporte en auto, autobús, etc., así como también durante actividades laborales de baja intensidad como en el uso de pantallas y otros dispositivos electrónicos.

Con la finalidad de incrementar la participación en acciones que disminuyan los niveles de sedentarismo de la población mundial, la OMS (2020), emitió una serie de recomendaciones que detallan la cantidad de actividad física (frecuencia, intensidad y duración) necesaria para ofrecer beneficios significativos para la salud y reducir los riesgos para la salud, OMS (2020).

Para efectos de esta investigación se han incorporado también algunos planteamientos teóricos que abordan las motivaciones que pueden tener las personas para llevar a cabo procesos sistemáticos de ejercitación, así como para adherirse a hábitos que mejoran el estado de salud.

Deci y Ryan (2015), en su teoría de la autodeterminación señalan dos formas en las que se detona la motivación, la primera es a través de factores endógenos generados por la misma persona, entre ellos se encuentra el gusto por la realización de ciertas tareas, el logro de metas personales como bajar de peso, verse mejor físicamente, sentirse más fuerte o veloz; disminuir el estrés escolar y mejorar el nivel de concentración. Por otro lado, se encuentran los factores exógenos o externos vinculados con la influencia del círculo cercano de amigos que practican una misma actividad; los instructores o entrenadores deportivos que refuerzan a los participantes a mejorar sus marcas personales; las redes sociales que promueven la importancia de una mejor apariencia física, entre otros. En este sentido, los estudiantes son constantes en una actividad cuando perciben los beneficios de la actividad física o bien, cuando su participación en las diferentes actividades es reforzada por sus iguales. Ambos elementos endógenos y exógenos se vinculan de manera importante para detonar la motivación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades físico-deportivas que se plantean en el programa de deporte curricular.

Revisión de literatura

Según Pavón et al. (2004), la mayoría de los estudiantes tiende a abandonar la práctica de la actividad física y deportiva al ingresar a la universidad. Este fenómeno se atribuye, principalmente, al incremento de las exigencias académicas y a la diversidad de horarios en la educación superior, entre otros factores. La reducción en los niveles de actividad física durante la formación profesional tiene sin duda un impacto negativo en el bienestar físico y emocional de los universitarios.

En el ámbito nacional se han desarrollado varios estudios relacionados con el tema en cuestión, uno de ello fue realizado por Morales et al. (2018) quienes efectuaron un estudio con 883 alumnos de enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), con el fin de describir su estilo de vida saludable, para tal fin se utilizó el cuestionario EVISAUN, versión 3. Los hallazgos develan un perfil preponderantemente femenino, con edad promedio de 21 años, dependencia económica y, en algunos casos, actividad laboral. Se encontró un nivel moderado de actividad física, estado de salud y calidad de vida entre bueno a regular, un patrón de sueño deficiente, nivel de estrés alto y hábitos alimenticios poco saludables. Se concluyó que existen factores de riesgo en el estilo de vida de los estudiantes, los cuales pueden abordarse mediante la adopción paulatina de prácticas saludables, evitando la incorporación de cambios radicales.

También Fouilloux et al; (2021) desarrollaron una investigación para identificar la relación entre la práctica de actividad física y aspectos positivos de la salud mental de alumnos de medicina en México. Participaron 190 estudiantes con edad media de 19.0 ±1.4 años, se aplicó una batería de prueba para evaluar la satisfacción de los jóvenes con la vida, su resiliencia, auto concepto y compromiso, así como el IPAQ que evalúa su práctica de actividad física. En los resultados se reportó una asociación significativa del nivel de actividad física practicada y satisfacción con la vida. De igual forma la actividad física tuvo una asociación significativa con aspectos positivos de la salud mental de estudiantes.

En el contexto estatal Bernal et al. (2015) analizaron el efecto de una clase de acondicionamiento físico sin pesas en las capacidades físicas condicionales de estudiantes de la UNISON. El estudio comparó un grupo experimental de 19 estudiantes que cursaron la asignatura con un grupo control de 22 estudiantes que no participaron. Ambos grupos fueron evaluados antes y después de 12 semanas en fuerza abdominal, fuerza de brazos, fuerza de piernas, velocidad y resistencia. Los resultados indican que, aunque los participantes del curso no redujeron su peso ni su índice de masa corporal (IMC), si lograron mantener o mejorar sus capacidades físicas condicionales, con incremento significativo en fuerza abdominal, flexibilidad y velocidad. A diferencia del grupo control donde se observó disminución en flexibilidad y velocidad. Los hallazgos muestran impacto positivo del deporte curricular en el desarrollo físico integral de los estudiantes universitarios.

En los estudios anteriormente revisados se encontró que la actividad física y un estilo de vida saludable juegan un papel importante en los beneficios de salud física y mental de los estudiantes, reduciendo el riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles.

METODOLOGÍA

Escenario: el proceso de investigación se llevó a cabo en la Universidad de Sonora, Unidad centro, ubicada en Hermosillo, México.

Participantes: la población era de 1500 estudiantes adscritos al programa de deporte curricular. La muestra estadística se determinó con el software Survey Monkey, obteniendo un total de 66 participantes (90% de confianza y 10% de error), sin embargo, el estudio se extendió a 75 estudiantes (53 mujeres y 22 hombres). La edad promedio fue de 18 años (44%); el 63% son estudiantes foráneos en tanto que el 27% son originarios de Hermosillo.

Paradigma y enfoque: se trata de una investigación soportada en el paradigma Post-positivista, se utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño de tipo exploratorio, descriptivo con

alcance transversal debido a que los datos fueron recopilados en un periodo de tiempo establecido (Hernández, Mendoza y Baptista, 2022).

Instrumentos: se diseñó un cuestionario en la aplicación Google Forms mismo que está estructurada en tres categorías: datos personales, estilo de vida y ejercitación. El instrumento se distribuyó entre los participantes a través de la plataforma WhatsApp.

Procesamiento de los datos: se utilizó el software SPPSS- versión 26, por medio de los procedimientos usuales se trabajó con estadísticas descriptiva, obteniendo frecuencias y porcentajes, así como también tabulación cruzada entre las variables de estudio.

Criterios de inclusión/exclusión: Solamente participarán los alumnos inscritos en el programa de deporte curricular en el semestre 2024-2 de la Universidad de Sonora. Los alumnos no inscritos en el programa de deporte curricular en el semestre 2024-2 de la Universidad de Sonora no podrán participar, los alumnos seleccionados y que no contesten la encuesta pudiera ser un obstáculo y limitación.

Condiciones éticas de la investigación: En el cuestionario electrónico se incluyó una solicitud de participación informada a través de la cual se detallan las características del estudio, así como el destino que tendrán los datos de los participantes, atendiendo a la Declaración Universal Sobre Bio-ética y derechos humanos (UNESCO, 2005), de manera complementaria los datos de los participantes se resguardaron bajo la Ley Federal de Protección de datos Personales en Posesión de Particulares (Diario Oficial de la federación, DOF: 2025).

RESULTADOS

En relación con la frecuencia con la que realizan actividad física se descubrió que el 33.3% de los estudiantes se ejercita con una frecuencia mínima de una a dos veces por semana; 33.3% desarrolla actividad física durante tres a cuatro días por semana; solo el 1.7%

realiza actividad física los siete días de la semana. En lo que respecta a la cantidad de horas que destinan a la actividad física por día se encontró que el 60% se ejercita en un promedio de una a dos horas por sesión. El 49.3 % de los estudiantes reportó que la intensidad de ejercitación que realizaban era moderada.

En la tabulación cruzada de variables se encontró que la principal motivación interna según el género, en el caso de las mujeres se vinculó con aspectos estéticos. Es decir, las estudiantes realizan actividad física frecuente para verse físicamente mejor (45.6%), en tanto que, para el 63.6% de los hombres ejercitarse de manera regular les permite sentirse físicamente más aptos.

Tabla 1.

Género vs Motivación interna

Género	Aptitud física	Estética	Otra
Femenino	0.0%	45.6%	54.7%
Masculino	63.6%	0.0%	36.4%
Total			100%

En cuanto a la edad y la frecuencia de ejercitación se encontró que, aunque el promedio de edad es bajo (18 años), podría esperarse que estudiantes más jóvenes tengan una menor consolidación de hábitos saludables respecto a estudiantes de mayor edad o en semestres más avanzados.

Al cruzar la variable sobre el tipo de motivación con la frecuencia de ejercitación, se encontró que los estudiantes que reportaron motivaciones internas más objetivas (como la mejora física o estética) parecen tener mayor constancia en las actividades de ejercitación física (3-4 veces por semana). En contraste con aquellos estudiantes que manifestaron motivaciones

internas subjetivas como sentirse mejor o menos cansados, quienes asistieron solamente entre 1-2 veces por semana.

Con respecto a la motivación extrínseca para asistir al deporte extracurricular, los participantes de ambos géneros coincidieron en manifestar que el ambiente de socialización que se genera en las clases y el apoyo de sus compañeros ayuda a reforzar su permanencia en el programa. También se identificó que los estudiantes que asisten al programa solo con la intención de acreditar el curso o bien con fines recreativos tuvieron una baja frecuencia de ejercitación (1-2 veces por semana).

También se identificó que tres de las razones más importantes que motivaron a los estudiantes para inscribirse y mantenerse en el programa de deporte curricular universitario se encuentran asociadas a la práctica de actividad física (49.3%); el gusto por practicar el deporte que eligieron para inscribirse (32%), y alcanzar los créditos que les permita continuar de manera regular en la carrera universitaria (14.4%).

Tabla 2

Motivación para inscribirse al deporte curricular

	N	%
La actividad física	37	49.3
Acreditación	11	14.7
Recreación	1	1.3
El deporte que me inscribí	24	32
Otros	2	2.7
	75	100

La falta de actividad física en la mayoría de los cursos teóricos que se imparten en las diferentes carreras de la UNISON, orientó a preguntar a los estudiantes sobre el tiempo que permanecen sentados durante la jornada académica, se identificó que el 40% se encuentra en posición sedente entre dos y tres horas por sesión; 24% un periodo de tres a cinco horas y un 17% permanecen inactivos más de seis horas al día.

Tabla 3.

Horas sin actividad física de los participantes

Horas	N	%
0-1	5	6.7
2-3	30	40
3-5	18	24
6-7	13	17.3
8 o más	9	12
	75	100

Con relación a los hábitos de alimentación, los estudiantes manifestaron que el 35% consume tres comidas a las que califican como saludables, las cuales consisten en proteínas, carbohidratos y vitaminas; el 30% consume principalmente comida rápida; el 22% combina comida saludable y comida rápida; el 13% no contestó.

Tabla 4.

Preferencia alimenticia de los participantes

Preferencia alimenticia	Frecuencia	Porcentaje
Comidas saludables	26	35.0%

DOI: https://doi.org/10.71112/6d12zc13

Preferencia alimenticia	Frecuencia	Porcentaje
Principalmente comida rápida	23	30.0%
Combinación de saludable y rápida	16	22.0%
No contestó	10	13.0%
Total	75	100%

En lo que concierne a las horas de sueño y descanso de los estudiantes se encontró que más de la mitad (58.7%) duermen un promedio de seis a ocho horas diarias; llama la atención que el 20% tiene un periodo de sueño muy corto que se ubica entre las tres y seis horas, en tanto que, el 17.3% sobrepasa las ocho horas de sueño por día.

Tabla 5

Horas de sueño de los participantes

Horas	N	%
3-6	15	20
6-8	44	58.7
8-10	13	17.3
11 o más	3	4
	75	100

DISCUSIÓN

Los datos aportados por los alumnos inscritos en el semestre 2024-2 del programa deporte curricular de la Universidad de Sonora no coinciden con los estándares de la

Organización Mundial de la Salud (OMS), ya que, mientras el 60% de los universitarios se ejercita en un rango de 60 a 120 minutos, la OMS recomienda por lo menos un rango de 150 a 300 minutos de actividad física aeróbica de intensidad moderada o vigorosa por semana, incluidas las personas que viven con afecciones crónicas o discapacidad. (OMS,2020).

La motivación de los estudiantes para mantener sus hábitos de ejercitación atiende a los dos elementos que manifiesta la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2015), ubicando la motivación intrínseca en la autopercepción de cambios estético que les reporta la actividad física en el caso de las mujeres y en el mejoramiento funcional (incrementar fuerza, velocidad resistencia) en el caso de los varones. La motivación externa de ambos sexos está fundamentada en las expresiones de apoyo que reciben de parte de sus compañeros de clase o respecto a su rendimiento en eventos de competición Rodríguez Cayetano et al. (2020).

Se coincide con Bernal, et al, (2015), quien reportó una mejora de las capacidades físicas condicionales en estudiantes de la Universidad de Sonora asociadas a la calidad de la clase que recibieron, destacando además que, el deporte curricular universitario es considerado un elemento clave para mejorar el aspecto físico de los estudiantes.

En relación con los hábitos de descanso, particularmente las horas de sueño, se difiere de los hallazgos de Morales et al, (2018), en cuyo trabajo demostró que el patrón de descanso y sueño de la población estudiada era malo, el nivel de estrés alto y las prácticas alimentarias poco saludables. También se difiere de los resultados de Laguado y Gómez (2014), quien encontró que los estudiantes colombianos de enfermería no mantenían hábitos saludables, lo que conducía hacía conductas de riesgo. En el caso de los estudiantes de la UNISON, mostraron hábitos alimenticios más saludables y una cantidad de seis a ocho horas de sueño por día.

En cuanto al impacto de la actividad físico-deportiva en la salud mental, concordamos con Fouilloux et al; (2021), quien encontró que dichas actividades pueden diseñarse y utilizarse no sólo en el tratamiento y prevención de trastornos mentales, sino también para promover la salud mental entre la población estudiantil. También Manzanas (2022) alude que el bienestar general se logra a partir de que la persona logra entender y gestionar la salud, adaptando diversos hábitos y medidas de prevención al estilo de vida, consiguiendo con ello beneficios físicos, un equilibrio de los estados socioemocional y mejora de las relaciones sociales.

CONCLUSIONES

Frecuencia e intensidad insuficiente de ejercitación: aun y cuando la mayoría de los estudiantes inscritos en el programa deporte curricular se ejercita entre tres y cuatro días por semana con sesiones de 60-120 minutos, dichos niveles no cumplen con las recomendaciones mínimas de la OMS (150-300 minutos semanales de actividad física moderada o vigorosa), dicha situación limita el impacto positivo en la salud.

Motivación diferenciada por género: se encontraron claras diferencias en la motivación intrínseca según el sexo de los estudiantes, en las mujeres predomina la búsqueda de mejoras estéticas, en tanto que los hombres se decanta el interés por el rendimiento físico. En ambos casos la motivación externa está vinculada con la socialización y el ambiente del grupo, esto puede favorecer para la permanencia en el programa.

Motivación y frecuencia de ejercitación: los estudiantes que mostraron motivaciones más objetivas (mejora física o estética) fueron más constantes en la ejercitación (3-4 veces por semana) a diferencia de quienes presentaron motivos más subjetivos o externos (recreación o acreditación) presentando menos constancia en la asistencia al curso.

Hábitos de vida moderadamente saludables: En general los estudiantes muestran prácticas alimenticias moderadamente saludables, con un 35% que reporta consumir tres

comidas nutritivas por día y un patrón de sueño considerado dentro del rango recomendado (6-8 horas por día).

Sedentarismo académico constante: se identificó un tiempo extenso en posición sedentaria durante las clases teóricas, más del 40% de los estudiantes reportó entre dos y tres horas por sesión, es necesario insertar pausas activas o estrategias que estimulen la motricidad en el entorno universitario.

Sugerencias:

Se sugiere incrementar la frecuencia y extensión de las sesiones, así como atender el tipo de motivación de acuerdo al género.

Implementar estrategias de motivación que refuercen el sentido de pertenencia al grupo y que mejoren la adhesión al programa.

Diseñar campañas promocionales integrales que promuevan el ejercicio físico, la alimentación, el descanso y la gestión del tiempo sedentario enfocadas principalmente a estudiantes de nuevo ingreso.

Implementar un programa informativo de pausas activas y difundirlo entre el profesorado y estudiantes inscritos en carreras predominantemente teóricas con la finalidad de reducir el impacto del sedentarismo prolongado.

Desarrollar estudios longitudinales sobre los hábitos de ejercitación y conductas pro-salud durante el trayecto universitario.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Jesús Enrique Mungarro Matus, Daniel Edgardo Espinoza Guzmán, Bianca Torres Pro, Carmen Daniela Ulloa Rojas: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Alegsa, L. (2010, 22 diciembre). *Significado de «ejercitación»*. Definiciones-de.com. https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/ejercitacion.php

ANUIES. (2006). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://n9.cl/2al7k

ANUIES. (2012). *Modelos de responsabilidad social universitaria. Universidad saludable*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://n9.cl/m4feg

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*. DOI: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Bernal, F., Vega-Orozco, S. I., Gavotto-Nogales, H. H., Romero-Pérez, E. M., & Núñez-Othón, G. (2015). Efecto de la clase de acondicionamiento físico del deporte curricular de la

Universidad de Sonora en las capacidades físicas condicionales de los estudiantes. *Biotecnia, 17*(0), 3. https://doi.org/10.18633/bt.v17i0.161

Cabieses, B., Muñoz, M., Zuzulich, S., & Contreras, A. (2008). Cómo implementar la nueva ley chilena antitabaco al interior de la universidad. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 361–368.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013, junio 7). *Ley General de Cultura Física y Deporte*. Diario Oficial de la Federación. https://n9.cl/xwew04

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2.ª ed.). Elsevier. http://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.26036-4

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2025). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf

Fouilloux, C., Fouilloux-Morales, M., Tafoya, S. A., & Petra-Micu, I. (2021). Asociación entre actividad física y salud mental positiva en estudiantes de medicina en México: Un estudio transversal. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 21*(3), 1–15. https://doi.org/10.6018/cpd.414381

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet, 380*(9838), 247–257. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1

Health Organization. [WHO]. (2024, June 26). *Physical inactivity remains high and is set to rise further, unless countries take urgent action*. https://www.who.int/nes/item/26-06-2024-physical-inactivity-global-report

Hernández, R., Mendoza, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (2024, abril 22). *Manual de organización de la dirección de actividades deportivas*. Secretaría de Servicios Educativos. https://n9.cl/hvre5

Laguado, E., & Gómez, M. P. (2014). Estilos de vida saludables en estudiantes de Enfermería de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista Hacia la Promoción de la Salud, 19*(1), 68–83. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309131703006

Manzanas, L. (2022, 24 enero). *Qué es el bienestar físico: Importancia y cómo lograrlo*. La Definición. https://ladefinicion.com/bienestar-fisico/

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1998). *La carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. https://acortar.link/m19WfH

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *Directrices de la OMS sobre actividad física y comportamientos sedentarios* [WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour]. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2024, junio 26). *Cerca de 1800 millones de adultos corren riesgo de enfermar por falta de actividad física*. Comunicado de Prensa. https://n9.cl/fptzq

Organización Panamericana de la Salud. (2008). *Una nueva mirada al movimiento de universidades promotoras de la salud en las Américas*. Universidad de Navarra. https://acortar.link/VHNpIF

Pérez, M. (2019, 23 abril). Historia, deporte y universidad: Fuentes documentales en el archivo de la Universidad Complutense. Comunicación presentada en la *Jornada Archivos, Documentación y Deporte en la Comunidad de Madrid*, Facultad de Documentación. https://n9.cl/3p7yc

Physical activity. (s. f.). *Who.int*. Recuperado el 19 de diciembre de 2024, de https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Rodríguez Cayetano, A., et al., & Universidad Pontificia de Salamanca. (2020). Motivos de participación deportiva y satisfacción intrínseca en jugadores de pádel. *Retos, 38*, 242–247. https://www.retos.org

SurveyMonkey. (s. f.). *Calculadora del tamaño de la muestra*. https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/4

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. https://acortar.link/mpnBdd

UNESCO. (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2019, noviembre 6). *El deporte universitario*. Secretaría de Desarrollo Institucional, Dirección General del Deporte Universitario. https://n9.cl/121do

University of Michigan. (2025, mayo 27). *Vida estudiantil: Deportes y recreación*. https://n9.cl/274h

World Health Organization [WHO]. (2020, 25 noviembre). *Cada movimiento cuenta para mejorar la salud – dice la OMS*. https://n9.cl/gus5

World Health Organization. [WHO]. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/3rxe2342

MANEJO DE LA VÍA AÉREA EN PACIENTES CON DETERIORO NEUROLÓGICO AGUDO: REVISIÓN NARRATIVA DE ESTRATEGIAS CLÍNICAS EN EMERGENCIAS

AIRWAY MANAGEMENT IN ACUTELY NEUROLOGICALLY COMPROMISED PATIENTS: A NARRATIVE REVIEW OF EVIDENCE-BASED STRATEGIES IN EMERGENCY CARE

Andrea Marcela Jadán Cumbe

Ana Belen Cedeño Nuñez

Luis David Calle Tello

Carlos Miguel Carrion Cordova

José Francisco Miranda Bajaña

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/3rxe2342

Manejo de la vía aérea en pacientes con deterioro neurológico agudo: revisión narrativa de estrategias clínicas en emergencias

Airway Management in Acutely Neurologically Compromised Patients: A Narrative Review of Evidence-Based Strategies in Emergency Care

Andrea Marcela Jadán Cumbe
andrejadan90@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-9227-8168
Universidad internacional de las Américas
Ecuador

Ana Belen Cedeño Nuñez
belen.c._94@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0009-3989-2775
Pontificia universidad católica del Ecuador
Ecuador

Luis David Calle Tello
dc204927@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-7560-3366
Pontificia universidad católica del Ecuador
Ecuador

Carlos Miguel Carrion Cordova
carloscarrion@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-5056-9154
Pontificia universidad católica del Ecuador
Ecuador

José Francisco Miranda Bajaña
josemiranda1987@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0003-3112-3935
Pontificia universidad católica del Ecuador
Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/3rxe2342

RESUMEN

En los servicios de Emergencia y Cuidados Críticos es vital mantener la vía aérea en pacientes neurológicos en estado de deterioro.

El presente trabajo tiene como objetivo proporcionar un análisis actual de la valoración y gestión de la vía aérea en situaciones de alteración de la conciencia, tomando en cuenta las problemáticas fisiopatológicas y las estrategias farmacológicas y técnicas sugeridas.

Se llevaron a cabo análisis para la intubación temprana, la elección de agentes de inducción en función del estado neurológico, y las repercusiones hipoxémicas e hipercápnicas en el resultado neurológico.

El objetivo es analizar según la bibliografía reciente y con evidencia para plantear que acciones a implementar pueden funcionar como instrumentos prácticos para orientar el tratamiento durante episodios agudos y, en particular, asistir en la gestión segura y razonable de la vía aérea del paciente neurológicamente afectado y en estado de deterioro.

Palabras clave: Intubación; Neurología; Emergencia; Hipoxia; Lidocaína; Convulsiones; Trauma.

ABSTRACT

In Emergency and Critical Care settings, maintaining the airway in neurologically deteriorating patients is of vital importance.

This article aims to provide an up-to-date analysis of airway assessment and management in cases of altered consciousness, considering the underlying pathophysiological challenges as well as the recommended pharmacological and technical strategies.

The discussion includes criteria for early intubation, the selection of induction agents based on neurological status, and the impact of hypoxemic and hypercapnic events on neurological outcomes.

The objective is to critically examine recent literature and evidence to identify practical interventions that can guide treatment during acute episodes, particularly supporting the safe and appropriate airway management of neurologically impaired and deteriorating patients.

Keywords: Intubation; Neurology; Emergency; Hypoxia; Lidocaine; Seizures; Trauma.

Recibido: 11 de junio 2025 | Aceptado: 19 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/3rxe2342

INTRODUCCIÓN

El correcto manejo de las vías respiratorias en pacientes con deterioro neurológico es un aspecto crucial en el paciente que padece gravemente. El cambio en el nivel de conciencia, habitual en situaciones como lesiones traumáticas en el cerebro, crisis convulsivas extendidas o intoxicaciones graves, se encuentra acompañado de un deterioro acelerado de los reflejos protectores de las vías respiratorias, lo que posiblemente lleva a hipoxemia, broncoaspiración y fallecimiento del tronco cerebral. Es necesario contemplar una intervención precoz en un examen clínico que incorpore el estado neurológico y la reacción hemodinámica del paciente(Conzelmann et al., 2021).

En este escenario, la elección del agente inductor, la fecha de la intubación y las acciones para prevenir la hipertensión intracraneal deben ser evaluadas meticulosamente. A pesar de los numerosos protocolos aplicados, todavía existen contradicciones en la evidencia respecto a ciertos fármacos en términos de seguridad y efectividad, especialmente en pacientes con hipertensión intracraneal. Esta revisión sugiere un análisis más exhaustivo del asunto de la administración de las vías respiratorias en pacientes con daños neurológicos, incluyendo nuevas observaciones y consideraciones prácticas pertinentes para el contexto de atención de emergencias(Bunya et al., 2023).

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa de la literatura con enfoque clínico, orientada a identificar y analizar la evidencia actual sobre el manejo de la vía aérea en pacientes con deterioro neurológico agudo. La búsqueda se efectuó entre enero de 2022 a mayo de 2025 en bases de datos, incluyendo PubMed, Scopus, Embase y Cochrane Library. Se utilizaron términos MeSH y palabras clave como airway management, neurological deterioration,

intubation, traumatic brain injury, sedation, lidocaine, entre otros.(Lapostolle & Alhéritière, 2020).

Se incluyeron artículos en inglés y español, con prioridad a guías de práctica clínica, revisiones sistemáticas, ensayos clínicos y estudios observacionales relevantes para el contexto de emergencia y cuidados críticos. También se consideraron consensos de expertos y recomendaciones de sociedades científicas como la American College of Emergency Physicians (ACEP), Neurocritical Care Society (NCS), y la Sociedad Española de Medicina de Urgencias (SEMES).(Parks et al., 2020).

Los estudios fueron seleccionados con base en su aplicabilidad clínica, nivel de evidencia y relevancia temática. No se realizó metaanálisis, dado que el objetivo principal fue integrar y contextualizar la información disponible para facilitar su implementación en escenarios clínicos de urgencia.(Hubbard et al., 2020).

RESULTADOS

Importancia de la oxigenación y ventilación en el daño neurológico

En cualquier paciente con lesión neurológica aguda, asegurar una oxigenación y ventilación adecuadas es prioritario para evitar daño cerebral secundario. La hipoxia cerebral provoca muerte neuronal y empeora el pronóstico, mientras que la hipercapnia (CO_2 elevado por hipoventilación) induce vasodilatación cerebral que aumenta el volumen sanguíneo intracraneal y puede agravar el edema o sangrado. (Hubbard et al., 2020; Luckscheiter et al., 2025).

En pacientes con trauma o ictus, un mal funcionamiento de la ventilación (hipercarbia) o una oxigenación deficiente resultan en un incremento de la presión intracraneal (PIC) y una reducción de la presión de perfusión cerebral, agravando la lesión secundaria cerebral. (Orso et al., 2020).

Por esta razón, las directrices actuales subrayan la importancia de conservar saturaciones de O_2 superiores al 94% y prevenir tanto la hipoxia ($SatO_2$ <90%) como las desviaciones significativas de CO_2. En la atención prehospitalaria del traumatismo craneoencefálico (TCE), es aconsejable supervisar de manera constante la oximetría de pulso e iniciar la administración de oxígeno suplementario para preservar $SatO_2$ superior al 90%. Igualmente, es necesario supervisar el CO_2 exhalado ($EtCO_2$) en pacientes con vía respiratoria avanzada, con un objetivo de normocapnia ($EtCO_2$ ~35–45 mmHg). (Javaid et al., 2021).

No se aconseja la hiperventilación profiláctica ($EtCO_2$ <35), dado que la vasoconstricción que resulta puede disminuir la perfusión cerebral; solo se utiliza de manera temporal si se presentan indicios de herniación cerebral aguda. Si hay pruebas de una herniación próxima (por ejemplo, triada de Cushing: hipertensión arterial, bradicardia y patrón respiratorio irregular, sumado a un deterioro neurológico y midriasis), se puede provocar una hiperventilación moderada temporal para reducir el $EtCO_2$ a ~30–35 mmHg mientras se aplican otras acciones de urgencia. (Rubén Viejo-Moreno et al., 2021).

Finalmente, es crucial prevenir la hipoxia, la hipercapnia e incluso la hipotensión (que intensifica la isquemia cerebral) para evitar lesiones secundarias en el cerebro de estos pacientes.(Filippelli et al., 2021).

Disminución del nivel de conciencia y pérdida de reflejos protectores

Un factor habitual en numerosas emergencias neurológicas (trauma craneal, ACV, intoxicaciones, estado epiléptico, encefalopatías) es la reducción del estado de conciencia, lo que pone en riesgo la vía respiratoria. El daño neurológico puede eliminar los reflejos de protección de la vía respiratoria (reflejo tusígeno y nauseante), lo que facilita la aspiración de contenido gástrico o secreciones hacia los pulmones. Así pues, la pérdida del reflejo laríngeo (la falta de reflejo que proteja la vía respiratoria) constituye por sí misma una señal de intubación endotraqueal. (Dharanindra et al., 2023).

En realidad, se aconseja proteger la vía respiratoria con intubación en cualquier paciente inconsciente con riesgo de aspiración, como puede ser aquel con vómitos o sangrados, incluso si no se presenta un fallo respiratorio inmediato. La Escala de Coma de Glasgow (GCS) continúa siendo una orientación clínica valiosa: usualmente, se considera GCS ≤ 8 (en niños < 9) como un criterio para intubar y salvaguardar la vía respiratoria. (Saviluoto et al., 2023).

Esto es particularmente relevante en TCE severo, sangrados intracerebrales con pérdida de conciencia, o intoxicaciones que provocan depresión. Sin embargo, es crucial analizar cada situación; por ejemplo, en pacientes que han sido intoxicados por depresores del SNC, a pesar de que un GCS bajo señale un alto riesgo de vía aérea inestable, es necesario evaluar la reacción a antídotos (por ejemplo, naloxona en opioides) al mismo tiempo que se gestiona la vía respiratoria. Por lo general, frente a cualquier paciente neurológicamente comatoso que no pueda proteger su vía respiratoria, es necesario realizar la securización de la vía respiratoria (normalmente mediante intubación orotraqueal) sin retrasos, con el fin de evitar la hipoxia y la aspiración. (Cho et al., 2022).

Frecuentemente se utiliza la expresión "GCS 8, intubar" para rememorar este límite crítico. Las directrices prehospitalarias de trauma 2023 de la Fundación Brain Trauma indican que se debe realizar una vía aérea utilizando el método más apropiado disponible en pacientes con TCE grave que muestren GCS <9, incapacidad para sostener la vía respiratoria, hipoxemia persistente a pesar de recibir oxígeno suplementario, o señales de deterioro. Además de la pérdida de reflejos, otros signos de fracaso inmediato de la vía respiratoria incluyen la obstrucción (por ejemplo, por relajación de la lengua en estado comatoso) y la fatiga respiratoria o hipoventilación (por ejemplo, patrón irregular agónico en lesión del tronco cerebral). En niños, las consideraciones son parecidas: se recomienda intubar a un paciente pediátrico con TCE si el GCS es inferior a 9, y siempre que exista apnea, obstrucción o

aspiración próxima. Es importante tener en cuenta que los niños poseen reservas de oxígeno reducidas y consumen O_2 con mayor rapidez, lo que provoca que se desaten durante la apnea de intubación; esto requiere una preoxigenación ideal y minimiza los intentos infructuosos.(Prekker et al., 2023).

Trauma craneoencefálico y manejo de la vía aérea

El severo trauma craneal constituye un contexto crítico en el que la gestión de la vía respiratoria puede determinar el progreso neurológico. En un Trastorno Cognitivo-Conductual severo, la prioridad es evitar la lesión cerebral secundaria originada por hipoxia, hipercapnia o depresión. Las investigaciones han evidenciado que incluso un solo descenso en la tensión arterial sistólica (<90 mmHg) o episodios de desaturación incrementan de manera significativa la mortalidad en TCE grave. Por esta razón, las directrices más actuales aconsejan mantener la PAS superior a 110 mmHg en adultos con TCE y garantizar una correcta oxigenación ($SatO_2$ >90%) en todo instante.(George et al., 2022).

Prematura intubación: Los pacientes con TCE grave suelen estar inconscientes o agitados y necesitan una pronta intubación orotraqueal. La intubación debe llevarse a cabo de manera rápida pero también con cautela: idealmente a través de una secuencia rápida (RSI) con protección cervical (probable lesión de columna C) a través de la consolidación manual in-line (MILS) (figura 1).

Figura 1

Técnica de MILS para manejo de vía aérea

Fuente: (Suzuki et al., 2024)

Es imprescindible usar protección cervical con MILS para reducir los movimientos del cuello durante la laringoscopia. No obstante, la MILS puede obstaculizar la visión laríngea; en estas situaciones, la utilización de videolaringoscopios modernos contribuye a optimizar la visualización y disminuir la necesidad de hiperextensión cervical. Si el paciente no se encuentra ya inmovilizado, es necesario aplicar un collar cervical estricto hasta descartar cualquier lesión. En situaciones de trauma facial extenso o inaccesibilidad a la vía respiratoria, se pueden considerar dispositivos supraglóticos o cricotiroidotomía de emergencia, aunque la intubación endotraqueal continúa siendo la norma cuando es factible.(Puolakkainen et al., 2022).

Control de ventilación y CO_2: Es crucial conseguir una ventilación controlada rápidamente en el trauma craneal. Es imprescindible prevenir la hipercapnia, dado que un alto nivel de CO_2 provoca vasodilatación cerebral que incrementa el flujo y la PIC, lo que podría empeorar las hemorragias intracraneales. Además, la hiperventilación excesiva (CO_2 extremadamente bajo) disminuye la PIC, pero conlleva vasoconstricción y el riesgo de isquemia cerebral, razón por la cual no se aconseja de manera habitual. La táctica ideal consiste en preservar la normocapnia ($PaCO_2$ entre 35 y 40 mmHg) en pacientes con TCE ventilados. (Tamilarasu et al., 2023).

Solo si se presentan síntomas evidentes de herniación, se sugiere hiperventilar de

manera transitoria al paciente para reducir el CO_2 a ~30–35 mmHg mientras se establecen tratamientos definitivos (por ejemplo, osmoterapia, neurocirugía). Este método "hiperventilar solo ante herniación" concuerda con las directrices prehospitalarias del 2023, que aconsejan no hiperventilar a pacientes con TCE (tanto adultos como niños) si no se presenta herniación activa. Además, es necesario supervisar de manera constante el $EtCO_2$ en el paciente intubado para orientar las modificaciones ventilatorias.(Jung, 2015a).

Respuesta simpática e hipertensión intracraneal

Un desafío en la intubación del paciente con TCE radica en que tanto la laringoscopía como la intubación son estímulos nociceptivos que provocan una respuesta rápida de la vía adrenal (taquicardia, hipertensión) que puede incrementar la PIC. Paradójicamente, a pesar de que el paciente se encuentre en estado comatoso y aparentemente inactivo, el manejo de la vía respiratoria puede causar un incremento refleja de la PIC a causa de la estimulación del reflejo laríngeo y la liberación de catecolaminérgica. Esta subida momentánea de la presión puede desencadenar herniación si la PIC ya se encontraba en niveles críticos. Por lo tanto, es necesario implementar acciones para mitigar la reacción a la intubación: la norma es llevar a cabo una inducción con sedación profunda y analgesia previo a la parálisis neuromuscular (RSI convencional), evitando la intubación "únicamente con relajante" que está prohibida en neurotrauma. (Hawkins et al., 2020).

Varios medicamentos auxiliares se emplean en la etapa anterior a la laringoscopía con el objetivo de "amortiguar" la respuesta hemodinámica e intracraneal: por ejemplo, opioides de acción rápida (fentanilo 2–3 µg/kg IV), un agente inductor hipnótico (propofol, etomidato, ketamina en las dosis correctas) y opcionalmente, agentes como lidocaína intravenosa (1.5 mg/kg) o un β-bloqueador de El uso de estos medicamentos 2 a 3 minutos antes de la intubación reduce tanto la respuesta presora (pico hipertensivo) como el reflejo tusígeno, reduciendo la elevación de PIC vinculada al estímulo. Además, en pacientes con TCE severa e

hipertensión intracraneal reversible, es aconsejable elevar la cabecera 30° justo después de la intubación y garantizar una sedación/analgesia profunda después de la intubación para evitar estímulos perjudiciales adicionales. Además, es vital prevenir la hipotonía posinducción: el descenso abrupto de la presión arterial debido a los medicamentos puede disminuir la presión de perfusión cerebral (PPC) y empeorar la isquemia. Por esta razón, se opta por agentes inductores hemodinámicamente estables y, si se requiere, se complementan con vasopresores para conservar una tensión apropiada (Meta: MAP > 80 mmHg, PPC > 60 mmHg).(Anderson et al., 2022; Hawkins et al., 2020).

En casos de TCE con hipertensión intracraneal, las directrices de Neurocrítica (ENLS) aconsejan la administración de tratamientos neuroprotectores previo o durante la intubación, siempre que sea factible. Por ejemplo, el uso de terapia osmótica hipertónica antes de la intubación podría disminuir la PIC y generar un margen de seguridad. Se han reportado situaciones en las que en la secuencia de intubación se incorpora una dosis intravenosa de salina hipertónica al 23.4% (30 ml) justo antes de la laringoscopía, acompañada de lidocaína y fentanilo, con el objetivo de disminuir la PIC elevada en un síndrome herniario. Estas acciones de "neuroprotección intubatoria" tienen como objetivo reducir tanto la hipertensión transitoria intracraneal provocada por la intubación, como prevenir la hipotensión o hipoxia durante la intervención.(Robinson, 2022).

En conclusión, en casos graves de trauma craneoencefálico, es necesario intubar de manera temprana a los pacientes con bajo nivel de conciencia o datos de fallo ventilatorio, preoxigenar y ventilar manteniendo CO_2 en niveles normales, prevenir la hiper/hipoventilación a excepción de casos de herniación, y realizar la intubación utilizando el método RSI utilizando la medicación apropiada para la inhibición de la respuesta (opioide, inductor, relajante Todo esto se realiza con un riguroso control de la hemodinámica (prevenir la hipotensión) y constante atención a la protección cerebral (altura de la cabecera, osmoterapia si se requiere,

sedoanalgesia adecuada). Estas tácticas, respaldadas por directrices actualizadas, tienen como objetivo disminuir el riesgo de lesiones secundarias y optimizar los resultados en TCE.(Van Helmond & Gresnigt, 2020).

Inducción anestésica y farmacología en el manejo de la vía aérea neurológica

La intubación de secuencia rápida (RSI) en pacientes neurológicos demanda una elección meticulosa de medicamentos para preservar la estabilidad hemodinámica, prevenir el incremento de la presión intracraneal (PIC) y garantizar una perfusión cerebral apropiada (PPC). La estrategia comprende una oxigenación previa, premedicación, elección del inductor hipnótico, aplicación de relajantes musculares y un plan de sedación postintubación. (Hawryluk et al., 2023a).

1. Previa oxigenación y pretratamiento

Previo a la inducción, es aconsejable suministrar oxígeno al 100% durante 3–5 minutos (o 8 ventilaciones con bolsa de almacenamiento) para mejorar la oxigenación durante la apnea.

- Fentanilo (2 µg/kg IV): se aplica durante 2-3 minutos previos para reducir la respuesta simpática ante la laringoscopia.
- Esmolol (1–2 mg/kg IV): para situaciones transitorias de taquicardia o hipertensión.
- Atropina (0.02 mg/kg IV): en niños menores de 1 año o con antecedentes de bradicardia, particularmente si se planea administrar succinilcolina.(González Balenciaga & Balenciaga Traumatismo, 2020).
- Defasciculación: la administración temprana de rocuronio en dosis baja (0.1 mg/kg IV) con el objetivo de disminuir las fasciculaciones provocadas por succinilcolina y prevenir el incremento reflejo de PIC.

2. Hipnóticos (inicio)

a) Etomidato (0.2-0.3 mg/kg intravenoso): Es un agente no barbitúrico de inducción ultrarrápida. Su principal ventaja es la estabilidad hemodinámica: causa muy poca

hipotensión comparada con otros hipnóticos, por lo que es el fármaco de elección en pacientes con inestabilidad hemodinámica (p. ej., traumatizados hipovolémicos o con TAM baja.

b) Propofol (0.5–1 mg/kg en bolo de lento desarrollo) Es un agente hipnótico de la clase de los alquilfenoles, muy utilizado en RSI por su acción rápida (inducción en ~30 segundos). Tiene propiedades beneficiosas en neuro: disminuye la presión intracraneal al reducir el flujo y el metabolismo cerebral, in embargo, es un vasodilatador sistémico potente y puede causar hipotensión significativa, además de efecto inotrópico negativo y bradicardia.(Van Helmond & Gresnigt, 2020).

c) Ketamina (1–2 mg/kg intravenoso La ketamina (derivado fenciclidínico) históricamente fue *contraindicada* en TCE por temores de que elevara la PIC, dado que puede inducir aumentos leves de la presión arterial y del flujo cerebral. Sin embargo, evidencias más recientes han desmentido este efecto deletéreo. Una revisión sistemática reciente no encontró pruebas de que la ketamina empeore resultados neurológicos; por el contrario, en algunos estudios pequeños en TCE la ketamina no aumentó significativamente la PIC e incluso la redujo cuando se usó en pacientes con PIC elevada.(Hawkins et al., 2020).

d) Midazolam (0.1–0.3 mg/kg intravenoso) es un inductor alternativo, aunque menos usado en RSI debido a su inicio algo más lento y a que puede provocar hipotensión por vasodilatación(Flores Valdez et al., 2021; Jain et al., 2016; Jung, 2015b).

e) Tiopental (3–5 mg/kg IV) El tiopental sódico, un barbitúrico de acción ultracorta, fue un pilar de la neuroanestesia por sus propiedades neuroprotectoras. Causa una profunda disminución del metabolismo cerebral y un efecto vasoconstrictor cerebral, lo que reduce eficazmente la PIC y puede suprimir la actividad convulsiva(West et al., 2021).

3. Relajantes musculares (bloqueo neuronal)

    f) Succinilcolina (1-1.5 mg/kg intravenoso) bloqueante despolarizante de inicio muy rápido. Es ideal para lograr una intubación expedita en pacientes con riesgo de aspiración por su corta latencia.

    g) Rocuronio (1–1.2 mg/kg intravenoso) Bloqueador no despolarizante de acción rápida a dosis altas. Dosis de RSI ~1–1.2 mg/kg IV logra parálisis en ~60 segundos, por lo que es alternativa a succinilcolina. No causa fasciculaciones, evitando el pico de PIC teórico de la succinilcolina(Puolakkainen et al., 2022).

4. Postintubación: comprobación y respiración posterior

    Auscultación y confirmación del tubo mediante capnografía.

    La ventilación mecánica con bajo volumen de corriente (6–8 ml/kg) y moderada PEEP (5 cmH2O) para prevenir un incremento en la PIC.

5. Conservación sedo analgésica

    Sedación intensa para prevenir malestar e incrementos reflejos de PIC:

    Propofol (5–50) o Midazolam (infusión constante) + medicamentos opioides como fentanilo o remifentanilo. En caso de hipertensión intracraneal resistente: osmoterapia (con manitol o una solución hipertónica de sal), hipotermia moderada o bloqueo neuromuscular permanente. (Takawira et al., 2012).

A lo largo de los años, la lidocaína intravenosa (IV) se incluyó en los protocolos tradicionales de pretratamiento para la intubación de pacientes neurológicos, con la idea de que podía disminuir la respuesta simpática a la laringoscopía y, en consecuencia, evitar incrementos en la presión intracraneal (PIC). Su aplicación se fundamentaba en investigaciones fisiopatológicas y pruebas experimentales en pacientes neuroquirúrgicos, donde se registró una respuesta tusígena y simpática reducida con dosis de 1.5 mg/kg aplicadas 3 minutos antes de la intubación.(Filippelli et al., 2021; Rubén Viejo-Moreno et al.,

2021).

Además de su función de estabilización de las membranas neuronales, se le atribuyeron propiedades antiarrítmicas y de disminución de la presión intraocular, lo cual fue valorado como beneficioso en situaciones de trauma craneofacial u ocular simultáneo. Estas características respaldaron su incorporación en antiguos mnemónicos de RSI (como el "L" de lidocaína en "LOAD").

No obstante, recientes revisiones sistemáticas (2020–2025), incluyendo una de Cochrane, no evidenciaron un beneficio clínico relevante en la disminución de PIC ni en la optimización de los resultados neurológicos con la administración de lidocaína IV. En cambio, se relacionó con efectos secundarios como la bradicardia e hipotensión, lo que resulta particularmente peligroso en pacientes con lesiones cerebrales donde se necesita mantener la presión de perfusión cerebral (PPC).

Por lo tanto, las directrices vigentes no aconsejan su empleo habitual como pretratamiento en la intubación de pacientes con traumatismo craneoencefálico u otras lesiones neurológicas. Se da importancia a la correcta administración de hipnóticos (propofol, etomidato, ketamina) y opioides de acción rápida para conseguir una inducción profunda y estable sin la necesidad de añadir lidocaína adicional.

Sin embargo, su aplicación puede ser considerada en situaciones particulares, como en pacientes con broncorreactividad elevada (asma o tos intensa), o cuando no hay opioides disponibles, debido a su habilidad para eliminar reflejos de la vía respiratoria.

Además, la lidocaína tópica o nebulizada (al 4%) ha demostrado cierto beneficio en ambientes controlados, como unidades de cuidados intensivos o intubación despierta, al disminuir el reflejo de tos y aumentar la PIC durante el proceso de succión o manipulación de la vía respiratoria. No obstante, su uso exige al menos 4–5 minutos para alcanzar su máximo efecto, lo que restringe su aplicación en situaciones de emergencia.(Hubbard et al., 2020).

DOI: https://doi.org/10.71112/3rxe2342

DISCUSIÓN

Es fundamental el control de la vía respiratoria en pacientes con trastorno neurológico agudo, como en casos de trauma craneoencefálico grave, sangrados intracraneales, EVC extenso o estado epiléptico, para evitar lesiones cerebrales secundarias provocadas por hipoxia, hipercapnia o broncoaspiración. Históricamente, se ha aplicado la norma clínica de intubar a cualquier paciente con una puntuación de Glasgow menor a 8, una norma que se basa más en consenso que en evidencia robusta, pero que todavía prevalece como sugerencia general en las guías (Cho et al., 2022) . Sin embargo, investigaciones recientes han puesto en duda si todos los pacientes con GCS menor a 8 realmente se benefician de una intubación inmediata. Específicamente, un metaanálisis de 19 investigaciones (Anderson et al., 2022) no halló diferencias relevantes en la mortalidad al contrastar la intubación prehospitalaria con la no intubación temprana. Sin embargo, sí se notó un mejor progreso neurológico en los pacientes intubados de manera temprana. Esta disputa ha resaltado la relevancia de disponer de personal altamente cualificado para efectuar la intubación de manera segura, particularmente en situaciones fuera del hospital.

En términos fisiopatológicos, es crucial preservar la oxigenación (SpO_2 > 94%) y prevenir tanto la hipoxia como la hipercapnia, que incrementan la presión intracraneal y empeoran el pronóstico neurológico. La intubación debe llevarse a cabo a través de una secuencia rápida (RSI), con preoxigenación previa y la elección correcta de medicamentos: etomidato se elige por su estabilidad hemodinámica, Propofol se recomienda cuando existe hipertensión intracraneal y estabilidad circulatoria, y la ketamina, previamente evitada, ahora es vista como segura en TCE incluso con PIC alta. Este cambio de enfoque en torno a la ketamina es uno de los asuntos más debatidos en la bibliografía contemporánea, que ha deslegitimado su aplicación en el trauma craneal al no presentar un incremento clínicamente significativo de la

PIC.(West et al., 2021).

Otro tema de discusión es la eficacia de la lidocaína intravenosa como premedicación para disminuir la reacción hemodinámica ante la laringoscopia. A pesar de que tradicionalmente se aconsejaba en pacientes con hipertensión intracraneal, estudios sistemáticos recientes no han demostrado ventajas consistentes en la disminución de la PIC y sí han reportado efectos secundarios como la hipotensión. Por esta razón, numerosas guías vigentes ya no aconsejan su uso habitual, sino únicamente en circunstancias escogidas.(Hawryluk et al., 2023b).

Respecto a la ventilación posterior a la intubación, los consejos actuales insisten en prevenir la hiperventilación profiláctica ($PaCO_2$ < 30 mmHg), particularmente durante las primeras 24 horas después del suceso neurológico, dado que puede reducir el flujo cerebral en áreas susceptibles y empeorar la isquemia. Solo se puede justificar en situaciones de herniación cerebral inminente como medida temporal, según las directrices de la Fundación de Trauma Cerebral (BTF, 2016) y la Sociedad de Atención Neurocrítica.(Bunya et al., 2023).

Finalmente, el debate acerca de si se debe intubar de manera precoz o diferida en enfermedades como el EVC hemorrágico o isquémico sigue siendo abierto. Algunas investigaciones observacionales han descubierto un incremento en la mortalidad en pacientes que necesitan intubación de urgencia, lo que podría indicar la severidad del estado más que un impacto negativo directo de la intubación. Por lo general, las directrices suelen sugerir intubación profiláctica cuando se presenta una disminución del nivel de conciencia o riesgo de fallo respiratorio, particularmente si se planean procedimientos como la trombectomía o la sedación continua para regular convulsiones.(Anderson et al., 2022).

Por último, la gestión de la vía respiratoria en el paciente neurológico agudo demanda una estrategia personalizada, fundamentada en principios neuroprotectores sólidos (prevenir hipoxia, hipercapnia e hipotensión) y en evidencia reciente. Las directrices e investigaciones

recientes confirman la eficacia de técnicas como la RSI, la utilización de videolaringoscopia y la selección meticulosa de agentes de inducción, mientras además promueven la revisión crítica de prácticas convencionales como la hiperventilación profiláctica o la administración habitual de lidocaína IV. El logro en esta gestión puede representar la distinción entre la rehabilitación neurológica y el daño irreversible al cerebro.

Tabla 1

Fármacos utilizados en intubación de pacientes neurológicos

Fármaco	Grupo	Dosis habitual (IV)	Ventajas principales	Desventajas / Riesgos	Consideraciones clínicas clave
Etomidato	Hipnótico no barbitúrico	0.2–0.3 mg/kg	Estabilidad hemodinámica, no aumenta la PIC	Mioclonías, supresión adrenal (reversible)	Preferido en TCE con hipotensión o shock
Propofol	Hipnótico (alquilfenol)	0.5–1 mg/kg (en bolo lento)	Disminuye la PIC, inicio rápido, permite examen neurológico rápido	Hipotensión significativa, bradicardia, depresión miocárdica	Usar con precaución en hipotensos; contraindicado en hipovolemia
Ketamina	Hipnótico/analgésico disociativo	1–2 mg/kg	Analgésico, broncodilatador, mantiene TA, segura en TCE, antiepiléptico NMDA	Hipersecreción, movimientos tónico-clónicos, taquicardia leve	Útil en TCE con shock; favorable en broncoespasmo o convulsiones
Midazolam	Benzodiacepina	0.1–0.3 mg/kg	Anticonvulsivante, sedante, reduce el	Hipotensión, inicio más lento, depresión respiratoria	Más útil como premedicación o en estatus epiléptico

			metabolismo cerebral		
Tiopental	Barbitúrico de acción corta	3–5 mg/kg	Disminuye PIC, vasoconstricción cerebral, neuroprotector	Hipotensión intensa, depresión miocárdica	Reservado para casos controlados, no recomendado en emergencia
Succinilcolina	Bloqueante despolarizante	1–1.5 mg/kg	Inicio rápido (~45 s), intubación eficaz, corta duración	Fasciculaciones, aumento de PIC/PIO, riesgo de hiperK+ post 48h en TCE, bradicardia (niños)	Útil en fase aguda del trauma; evitar si sospecha de denervación o quemaduras >48h
Rocuronio	Bloqueante no despolarizante	1–1.2 mg/kg	Inicio rápido, sin fasciculaciones, duración prolongada (~30–60 min)	Parálisis prolongada, difícil evaluación neurológica postintubación	Alternativa segura a succinilcolina, especialmente en hipertensión intracraneal
Vecuronio	Bloqueante no despolarizante	0.15 mg/kg	Efecto estable, menos impacto hemodinámico	Inicio más lento, uso menos frecuente en RSI	Usado en protocolos antiguos; hoy se prefiere rocuronio
Fentanilo	Opioide de acción rápida	~2 µg/kg	Atenúa respuesta simpática a laringoscopía	Rigidez torácica en dosis altas, depresión respiratoria	Se usa como parte del pretratamiento
Esmolol	Betabloqueador selectivo	1–2 mg/kg	Controla TA y FC en	Hipotensión o bradicardia en dosis altas	Útil si hay hipertensión reactiva o

			intubación, efecto rápido		respuesta adrenérgica elevada
Atropina	Anticolinérgico	0.02 mg/kg (pediátrico)	Previene bradicardia por succinilcolina	Taquicardia, sequedad de mucosas	Indicada en <1 año o si bradicardia presente
Lidocaína IV	Anestésico local sistémico	1.5 mg/kg (~3 min antes)	Supresión de reflejo tusígeno, reducción transitoria de PIC	Eficacia dudosa, riesgo de hipotensión y bradicardia según evidencia reciente	No recomendada rutinariamente; uso selectivo en broncorreactividad o sin opioides disponibles
Lidocaína tópica	Anestésico local tópico	4% atomizada/nebulizada	Disminuye reflejo de tos, posible reducción de PIC en succión	Requiere tiempo (~4–5 min), uso limitado en emergencias	Útil en UCI o intubación despierta; no para RSI urgente

CONCLUSIONES

El manejo de la vía aérea en pacientes con compromiso neurológico representa un reto clínico de alta complejidad, especialmente en contextos de emergencia. La detección precoz del deterioro en la conciencia y la intervención adecuada son cruciales para evitar problemas como hipoxia, hipercapnia y daño neurológico secundario. La correcta elección del agente inductor, ajustada al estado neurológico del paciente, junto con la utilización adecuada de neuromoduladores como la lidocaína, pueden aportar considerablemente a mejorar el pronóstico, particularmente en caso de hipertensión intracraneal. Finalmente, es crucial establecer protocolos fundamentados en evidencia reciente y adaptados a cada contexto

clínico para mejorar la seguridad y efectividad del manejo de la vía aérea en este conjunto de pacientes.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Andrea Marcela Jadán Cumbe, Ana Belen Cedeño Nuñez, Luis David Calle Tello, Carlos Miguel Carrion Cordova y José Francisco Miranda Bajaña: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Anderson, J., Ebeid, A., & Stallwood-Hall, C. (2022). Pre-hospital tracheal intubation in severe traumatic brain injury: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Anaesthesia, 129*(6), 977–984. https://doi.org/10.1016/j.bja.2022.07.033

Bunya, N., Hirofumi, O., Igarashi, Y., Norii, T., Katayama, Y., Kasai, T., Sawamoto, K., & Narimatsu, E. (2023). Effect of prehospital advanced airway management on out-of-

hospital cardiac arrest due to asphyxia: A JAAM-OHCA registry-based observational study in Japan. *Acute Medicine & Surgery, 10*(1). https://doi.org/10.1002/ams2.912

Cho, N. J., Park, S., Lyu, J., Lee, H., Hong, M., Lee, E. Y., & Gil, H. W. (2022). Prediction model of acute respiratory failure in patients with acute pesticide poisoning by intentional ingestion: Prediction of respiratory failure in pesticide intoxication (PREP) scores in cohort study. *Journal of Clinical Medicine, 11*(4). https://doi.org/10.3390/jcm11041048

Conzelmann, M., Hoidis, A., Bruckner, T., Popp, E., & Koschny, R. (2021). Aspiration risk in relation to Glasgow Coma Scale score and clinical parameters in patients with severe acute alcohol intoxication: A single-centre, retrospective study. *BMJ Open, 11*(10). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-053619

Dharanindra, M., Jedge, P. P., Patil, V. C., Kulkarni, S. S., Shah, J., Iyer, S., & Dhanasekaran, K. S. (2023). Endotracheal intubation with King Vision video laryngoscope vs Macintosh direct laryngoscope in ICU: A comparative evaluation of performance and outcomes. *Indian Journal of Critical Care Medicine, 27*(2), 101–106. https://doi.org/10.5005/jp-journals-10071-24398

Filippelli, O. S. G., Giglio, A. M., Tiburzi, S. P., Archinà, M. T., Barozzi, E., Maglio, P., Candido, S., Viotti, R., Riccelli, U., Pezzi, M., Romano, C., Scozzafava, A. M., & Guzzo, M. L. (2021). Management of airways through rapid tracheostomy in a severely burnt patient attended to via helicopter. *Case Reports in Emergency Medicine, 2021*, 1–3. https://doi.org/10.1155/2021/5590275

Flores Valdez, J. E., Martínez, L. C., Arias, J. C., & Peña, S. (2021). Manejo de la vía aérea mediante intubación submental en fracturas maxilofaciales. *Alerta: Revista científica del Instituto Nacional de Salud, 4*(3), 103–108. https://doi.org/10.5377/alerta.v4i3.11276

George, N., Consunji, G., Storkersen, J., Dong, F., Archambeau, B., Vara, R., Serrano, J., Hajjafar, R., Tran, L., & Neeki, M. M. (2022). Comparison of emergency airway

management techniques in the performance of emergent cricothyrotomy. *International Journal of Emergency Medicine, 15*(1). https://doi.org/10.1186/s12245-022-00427-3

González Balenciaga, M., & Balenciaga Traumatismo, G. M. (2020). Traumatismo craneal. *Sociedad Española de Urgencias de Pediatría*, 233–245. http://www.aeped.es/protocolos/

Hawkins, R. B., Raymond, S. L., Hamann, H. C., Taylor, J. A., Mustafa, M. M., Islam, S., & Larson, S. D. (2020). Outcomes after prehospital endotracheal intubation in suburban/rural pediatric trauma. *Journal of Surgical Research, 249*, 138–144. https://doi.org/10.1016/j.jss.2019.11.034

Hawryluk, G. W. J., Lulla, A., Bell, R., Jagoda, A., Mangat, H. S., Bobrow, B. J., & Ghajar, J. (2023a). Guidelines for prehospital management of traumatic brain injury 3rd edition: Executive summary. *Neurosurgery, 93*(6), E159–E169. https://doi.org/10.1227/neu.0000000000002672

Hawryluk, G. W. J., Lulla, A., Bell, R., Jagoda, A., Mangat, H. S., Bobrow, B. J., & Ghajar, J. (2023b). Guidelines for prehospital management of traumatic brain injury 3rd edition: Executive summary. *Neurosurgery, 93*(6), E159–E169. https://doi.org/10.1227/neu.0000000000002672

Hubbard, M. E., Pena, I., Freeman, D., & Tummala, R. P. (2020). Neurosurgeons performing tracheostomies – Maintaining proficiency in the modern era. *Clinical Neurology and Neurosurgery, 192*. https://doi.org/10.1016/j.clineuro.2020.105681

Jain, U., McCunn, M., Smith, C. E., & Pittet, J. F. (2016). Management of the traumatized airway. *Anesthesiology, 124*(1), 199–206. https://doi.org/10.1097/ALN.0000000000000903

Javaid, H., Shafique, S., Ajay, K., Zubair, F., & Sultan, S. F. (2021). Challenges in the endotracheal intubation of a patient with severe spine curvature abnormality. *Cureus*. https://doi.org/10.7759/cureus.18161

Jung, J. Y. (2015a). Airway management of patients with traumatic brain injury/C-spine injury. *Korean Journal of Anesthesiology, 68*(3), 213–219. https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.3.213

Jung, J. Y. (2015b). Airway management of patients with traumatic brain injury/C-spine injury. *Korean Journal of Anesthesiology, 68*(3), 213–219. https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.3.213

Lapostolle, F., & Alhéritière, A. (2020). To intubate or not intubate, that is still the question! *European Journal of Emergency Medicine, 27*(5), 387–388. https://doi.org/10.1097/MEJ.0000000000000726

Luckscheiter, A., Thiel, M., Zink, W., Eisenberger, J., Viergutz, T., & Schneider-Lindner, V. (2025). Utilization of non-invasive ventilation before prehospital emergency anesthesia in trauma – A cohort analysis with machine learning. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine, 33*(1). https://doi.org/10.1186/s13049-025-01350-1

Orso, D., Vetrugno, L., Federici, N., D'Andrea, N., & Bove, T. (2020). Endotracheal intubation to reduce aspiration events in acutely comatose patients: A systematic review. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine, 28*(1). https://doi.org/10.1186/s13049-020-00814-w

Parks, D. J., Alter, S. M., Shih, R. D., Solano, J. J., Hughes, P. G., & Clayton, L. M. (2020). Rescue intubation in the emergency department after prehospital ketamine administration for agitation. *Prehospital and Disaster Medicine, 35*(6), 651–655. https://doi.org/10.1017/S1049023X20001168

Prekker, M. E., Driver, B. E., Trent, S. A., Resnick-Ault, D., Seitz, K. P., Russell, D. W., … Semler, M. W. (2023). Video versus direct laryngoscopy for tracheal intubation of critically ill adults. *New England Journal of Medicine, 389*(5), 418–429. https://doi.org/10.1056/nejmoa2301601

Puolakkainen, T., Toivari, M., Puolakka, T., & Snäll, J. (2022). “A” stands for airway – Which factors guide the need for on-scene airway management in facial fracture patients? *BMC Emergency Medicine, 22*(1). https://doi.org/10.1186/s12873-022-00669-7

Robinson, C. (2022). *Emergency neurological life support: Airway, ventilation and sedation protocol version 5.0*.

Rubén Viejo-Moreno, Jiménez-Carrascosa, J. F., & Parra-Soriano, S. (2021). Análisis descriptivo de pacientes que requirieron manejo avanzado de vía aérea en emergencias prehospitalarias: Complicaciones y factores asociados al fracaso en el primer intento de intubación. *Emergencias, 33*, 447–453.

Saviluoto, A., Pappinen, J., Kirves, H., Raatiniemi, L., & Nurmi, J. (2023). Association between physician’s case volume in prehospital advanced trauma care and 30-day mortality: A registry-based analysis of 4,032 patients. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery, 94*(3), 425–432. https://doi.org/10.1097/TA.0000000000003777

Suzuki, N., Doi, T., Abe, T., Michishita, T., Gakumazawa, M., & Takeuchi, I. (2024). Predictors of emergency interventions in acute airway obstructive diseases: A retrospective single-center observational study. *Cureus*. https://doi.org/10.7759/cureus.71031

Takawira, N., Han, R. J., Nguyen, T. Q., Gaines, J. D., & Han, T. H. (2012). Spinal cord stimulator and epidural haematoma. *British Journal of Anaesthesia, 109*(4), 649–650. https://doi.org/10.1093/bja/aes335

Tamilarasu, K. P., Aazmi, A., Vinayagam, S., Rajendran, G., Patel, S., & Aazmi, B. (2023). A prospective observational study of endotracheal intubation practices in an academic

emergency department of a tertiary care hospital in South India. *Cureus*. https://doi.org/10.7759/cureus.36072

Van Helmond, L. P. F. M., & Gresnigt, F. M. J. (2020). Safety of withholding intubation in gamma-hydroxybutyrate- and gamma-butyrolactone-intoxicated coma patients in the emergency department. *European Journal of Emergency Medicine, 27*(3), 223–227. https://doi.org/10.1097/MEJ.0000000000000649

West, J. R., O'Keefe, B. P., & Russell, J. T. (2021). Predictors of first pass success without hypoxemia in trauma patients requiring emergent rapid sequence intubation. *Trauma Surgery and Acute Care Open, 6*(1). https://doi.org/10.1136/tsaco-2020-000588

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/2555vk32

EFECTIVIDAD DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL REPORTE DE EVENTOS RELACIONADOS CON EL USO DE MEDICAMENTOS EN UNA IPS DE BOGOTÁ EN EL AÑO 2024

EFFECTIVENESS OF AN EDUCATIONAL INTERVENTION IN THE REPORTING OF EVENTS RELATED TO THE USE OF MEDICATIONS IN AN IPS IN BOGOTA DURING THE YEAR 2024

Leidy Carolina Amaya Talero

Aanh Eduardo Dimate Garcia

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/2555vk32

Efectividad de una intervención educativa en el reporte de eventos relacionados con el uso de medicamentos en una IPS de Bogotá en el año 2024

Effectiveness of an educational intervention in the reporting of events related to the use of medications in an IPS in Bogota during the year 2024

Leidy Carolina Amaya Talero
qfleidyamaya@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-2866-2202
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Colombia

Aanh Eduardo Dimate Garcia
Aedg29@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9049-538X
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Colombia

RESUMEN

Los eventos en salud relacionados con el uso de medicamentos son usuales y pueden terminar desencadenando consecuencias graves en los pacientes, por lo cual la notificación a tiempo permite tomar decisiones para evitar consecuencias graves, es así como la presente investigación tuvo por objetivo describir la efectividad de una intervención educativa en el reporte de eventos relacionados con el uso de medicamentos en una IPS de baja complejidad de la ciudad de Bogotá en el año 2024. Un estudio de intervención antes- después con 30 participantes fue realizado; una evaluación de reportes de farmacovigilancia antes y después de una intervención educativa, se realizó el análisis estadístico en el programa SPSS versión 24. La efectividad de la intervención fue notada con el aumento de reportes de cero a 22 casos en tres meses. La intervención pedagógica indicó una mejoría en la cultura del reporte en la seguridad al paciente.

Palabras clave: reacción adversa; medicamentos; seguridad al paciente; evento adverso; farmacovigilancia

ABSTRACT

Health events related to the use of medications are common and can end up triggering serious consequences in patients, so timely reporting allows decisions to be made to avoid serious consequences. Thus, the present research aimed to describe the effectiveness of an educational intervention in the reporting of events related to the use of medications in a low complexity IPS in the city of Bogota in the year 2024. A before-after intervention study with 30 participants was conducted; an evaluation of pharmacovigilance reports before and after an educational intervention, statistical analysis was performed in SPSS version 24. The effectiveness of the intervention was noted with the increase of reports from zero to 22 cases in three months. The educational intervention indicated an improvement in the reporting culture in patient safety.

Keywords: adverse reaction; adverse event; adverse drug reaction; patient safety; pharmacovigilance

Recibido: 16 de junio 2025 | Aceptado: 30 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

Los problemas relacionados con el uso de medicamentos representan actualmente un problema de salud a nivel mundial. Dentro de estos, las reacciones adversas a medicamentos se encuentran entre las diez primeras causas de muerte, lo que implica una mayor carga económica para el sistema sanitario, ya sea por ingresos hospitalarios o por la prolongación de la estancia hospitalaria (Maza Larrea et al., 2018), La mitad de los daños

evitables en el ámbito sanitario están relacionados con los medicamentos(Hodkinson et al., 2020), Los errores de medicación representan una de las causas más frecuentes de eventos adversos en el contexto hospitalario. Según (Patel & Patel, 2019), aproximadamente el 6.5% de las hospitalizaciones experimentan un evento adverso relacionado con medicamentos, de los cuales un 28% son considerados prevenibles.

A estos factores se suma la complejidad de los diferentes sistemas existentes para la gestión del reporte a nivel mundial, así como la falta de retroalimentación tras la notificación, lo que genera desmotivación y una pérdida de interés en la gestión del reporte (Wood & Martinez, 2004). La detección e identificación de estos eventos constituyen la base fundamental para su comprensión y prevención (Lazarou et al., 1998). Múltiples estudios han demostrado que la creación de protocolos, así como la capacitación y concientización de médicos, enfermeros e incluso farmacéuticos, impacta positivamente en la cultura del reporte de eventos relacionados con el uso de medicamentos, lo cual se traduce en mayor seguridad y calidad en la atención (Force et al., 2006).

La cultura de seguridad se define como "el producto de valores, actitudes, percepciones, competencias y patrones de comportamiento individuales y grupales que determinan el compromiso, el estilo y la competencia de la gestión de seguridad de una organización sanitaria (Titi et al., 2021), por esta razón la implementación adecuada de programas de farmacovigilancia estandarizados y socializados no se limita a la protección del paciente; el reporte de eventos asociados al uso de medicamentos constituye una herramienta de información esencial para comprender mejor el comportamiento de los fármacos en la población mundial. Esto permite que los entes reguladores, como la Agencia Europea de Medicamentos (EMA) y la Administración de Alimentos y Medicamentos (FDA), cuenten con evidencia que facilite la toma de decisiones sobre la seguridad de los medicamentos (Jeetu & Anusha, 2010).

En este proceso, el farmacéutico desempeña un papel clave dentro de la cadena de farmacovigilancia, especialmente en la detección, seguimiento y socialización de eventos adversos relacionados con el uso de medicamentos, tanto en el ámbito ambulatorio como en el hospitalario e, incluso, en la práctica de la farmacia comunitaria. Gracias a su formación y competencias académicas, el farmacéutico posee un conocimiento profundo sobre los efectos adversos, posibles reacciones, y lo más importante, sobre los medios y métodos adecuados de notificación. Además, tiene la responsabilidad de retroalimentar a los demás profesionales de la salud involucrados en el uso de medicamentos, particularmente médicos y enfermeros(Laura et al., 2023).

En este sentido, el objetivo de este estudio fue evaluar la efectividad de una intervención educativa en el reporte de eventos adversos relacionados con el uso de medicamentos en una IPS de baja complejidad en la ciudad de Bogotá durante el año 2024. El análisis del impacto permitió determinar si el enfoque educativo propuesto constituyó una estrategia válida para mejorar la calidad de los reportes y, en consecuencia, contribuir al fortalecimiento de la seguridad del paciente y la calidad de la atención médica.

METODOLOGÍA

Un estudio de intervención antes- después con 30 participantes fue realizado; una evaluación de reportes de farmacovigilancia antes y después de una intervención educativa, se realizó el análisis estadístico en el programa SPSS versión 24.

La presente investigación fue explicativa, cuasiexperimental, antes después. Médicos y enfermeros jefes y técnicos, de turnos de la mañana, tarde y noche, la población Un estudio explicativo, cuasiexperimental, antes-después (Hernández Sampieri et al., 2018) con 40 posibles participantes entre médicos, enfermeros y auxiliarles de enfermería fue realizado; no obstante, 30 participantes que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión, quienes,

dieron su consentimiento informado para la implementación de una estrategia pedagógica que incentivara el reporte de eventos relacionados con el uso de medicamentos fue realizado; una evaluación inicial y final del reporte de eventos relacionados con el uso de medicamentos propios de las metas internacionales de seguridad del paciente se realizaron.

La intervención educativa de sensibilización basada en la concientización de la importancia del reporte oportuno y no punitivo del evento alrededor de 5 días fue realizada; para lo cual se tuvo en cuenta el registro de los participantes en un listado de asistencia que permitió llevar el control de los participantes a la intervención (Creswell & Creswell, 2019).

Para identificar las diferencias en el reporte del evento tratado fue utilizado, para la estadística descriptiva, debido a la escaza información anterior de reporte (o casos), no fue posible utilizar la estadística inferencial, sin embargo, se realizaron los análisis del estudio en SPSS versión 24.

Consideraciones éticas

Todos los participantes firmaron el consentimiento informado siguiendo la normativa nacional, Ministerio de Salud (1993) y el tratado de Helsinki (Association, 2013) que fue aprobado en el comité de ética de la institución educativa, donde además se informó de la confidencialidad de la información generada y sensible, los riesgos, posibles consecuencias y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento.

RESULTADOS

La distribución de edades de los 22 reportantes mostró una participación variada, con una mayor concentración en ciertos grupos de edad. Los individuos de 24 años fueron los más activos, presentando 3 reportes, es notable que la participación se repartió ampliamente entre trabajadores de la salud de 18 a 37 años, la variación de edad presentada (diferencia de 19 años entre el participante más joven y el de mayor edad)

La distribución por género de los 22 reportantes reveló una participación predominantemente femenina, con 13 mujeres que generaron reportes. La distribución por profesión de los 22 reportantes mostró una participación equilibrada entre diferentes categorías profesionales. Los enfermeros profesionales representaron el grupo más numeroso 12 reportes (54,5%).

Los reportes recibidos se clasificación de la siguiente manera:

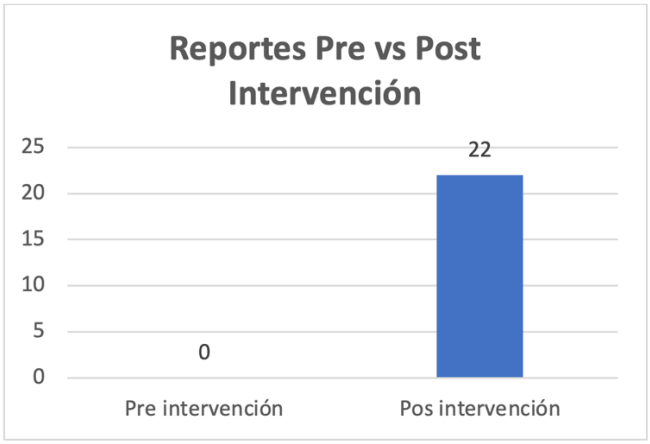
10 incidentes, 4 problemas relacionados con el uso de medicamentos, 3 reacciones adversas a medicamentos, tres fallos terapéuticos y 2 de los reportes recibidos fueron excluidos.

En concordancia con el objetivo planteado “Establecer el panorama relacionado con la información del reporte de eventos al programa de farmacovigilancia antes y después de la intervención”

Con respecto a los reportes del programa de farmacovigilancia, los resultados iniciales denotan que no había ningún tipo de reporte previo a la intervención, tras la implementación de la intervención educativa se presentaron 22 reportes

Figura 1

Comparativo pre y pos-intervención



DOI: https://doi.org/10.71112/2555vk32

Tabla 1

Datos demográficos de los sujetos participantes

Categoría	Subcategoría	Frecuencia muestral n= 30	Frecuencia médicos n=4	Frecuencia enfermeros jefes n=10	Frecuencia enfermeros auxiliares n=16
Edad	20 - 30 años	21	2	5	14
	30 a 40 años	8	2	5	1
	40 años o más	1	0	0	1
Sexo	Femenino	16	1	6	9
	Masculino	14	3	4	7

DISCUSIÓN

Los resultados muestran un incremento absoluto desde cero reportes en el período preintervención a la generación de varios reportes en el período post-intervención, representando un aumento significativo en términos relativos y demostrando la efectividad de la intervención educativa implementada.

Este hallazgo es consistente con la evidencia que respalda la efectividad de las intervenciones educativas en la mejora de la farmacovigilancia, un estudio previo documentó un incremento de 70 veces en el número de reportes de eventos adversos durante los 12 meses posteriores a una intervención educativa multifacética (Varallo et al., 2017), estudios anteriores han confirmado que las intervenciones educativas continuas pueden inculcar una cultura de

reporte de eventos adversos entre los profesionales de la salud (Hingorani et al., 2023), sin embargo, existe evidencia que sugiere resultados más moderados en ciertos contextos. Otras investigaciones han indicado que una alta tasa de notificación basal podría explicar que los programas educativos tengan un efecto moderado (Lopez-Gonzalez et al., 2015)

se encontró que el mayor número de participantes de la muestra practicaban la enfermería dentro de la institución, podrían ser auxiliares o profesionales, en concordancia con lo registrado por Cervantes-Arellano et al. (2024), quienes documentaron que la estructura organizacional de los servicios de salud favorece la participación masiva de enfermería frente a otros perfiles, al tener horarios más estructurados y mayor presencia continua en las unidades asistenciales, pueden tener mayor disponibilidad para participar en actividades educativas programadas.

De acuerdo con Hussain et al. (2022), quienes señalaron que factores como la falta de tiempo y la presión asistencial constituyeron obstáculos importantes en actividades educativas entre médicos, lo cual respalda la baja participación de estos profesionales en el presente estudio, aunque Lopez-Gonzalez et al. (2015) reportan que el personal médico mostró tasas de participación del 53.7% en hospitales y 60.5% en atención primaria en intervenciones educativas de farmacovigilancia, no obstante este resultado difiere del presente estudio ya que dentro de la metodología llevada a cabo por el estudio citado previamente, la población objeto de estudio incluyó únicamente la intervención a médicos; en consecuencia, dentro de las principales limitaciones hay que reconocer que al comparar dicho resultado con la presente investigación el análisis podría verse diferente ya que la mayoría de personal de la institución son enfermeros y adicionalmente en el diseño de estudio, no se contemplaron factores relacionados con las rotaciones de turnos y la carga laboral de los médicos.
Respecto a la distribución etaria de los participantes de la intervención reflejan una predominancia de personal “joven” (entre los 20 y 30 años), de acuerdo con la encuesta

nacional de fuerza laboral de enfermería de 2022, este resultado es consistente con las tendencias nacionales de rejuvenecimiento en el sector salud, en concordancia con lo reportado por Smiley et al. (2023) quienes argumentan que la edad promedio de la fuerza laboral de enfermería registrada ha disminuido a poco menos de 44 años.

Se encontró que la mayoría de los reportes fueron clasificados como incidentes, lo cual es consecuente con investigaciones anteriores en las que dichos incidentes relacionados con medicamentos, que se definen como aquellos errores que no afectan al paciente o que no causan daño, son los eventos más reportados. Un estudio llevado a cabo en un hospital universitario de España reveló que el 78% de los informes correspondían a casos donde se producía el error, pero no alcanzó al paciente (Eslava, 2016). De igual manera Tariq et al. 2024, reportan que casi el 50% de todos los errores ocurren al recetar o solicitar un medicamento argumentando que estos errores son un problema generalizado, con respecto a las RAM García-Abeijon et al. (2023), encontraron que estas constituyeron el más del 50% de los reportes analizados en centros hospitalarios españoles, superando ampliamente a los incidentes, lo cual es contradictorio con los hallazgos del presente estudio donde las RAM mostraron una baja representación, sin embargo, la subnotificación de las RAM está actualmente documentada (Rabelo Melo et al., 2020), en especial cuando los profesionales no asocian las manifestaciones clínicas tras la administración del fármaco referente a los problemas relacionadas con la medicación (PRM), se encontró que dicho evento es de alta frecuencia, es así como Calvo-Salazar et al. (2018), reportan que representan hasta un 87% de ingresos a hospitales de alta complejidad, mientras que Marquez et al. 2015, hallaron que el incremento de los PRM tras una intervención educativa a enfermería en un centro de atención del distrito de Braga, Portugal solo aumentó 1,6 veces el reporte de este tipo de eventos, siendo necesario realizar una segunda intervención, por otra parte, en cuanto a la detección de fallos terapéuticos, los resultados reportados concuerdan con estudios previos nacionales

reportados por Ruiz-Garzon et al. (2019) quienes hallaron una proporción del 5,5% al 18%, de estos, es importante recalcar que el estudio mencionado contó con una muestra grande en comparación con la muestra tomada en la presente investigación.

La creciente participación femenina en el sector de la salud de acuerdo con el informe de Women in Global Health. (2023) indica que las mujeres representan aproximadamente el 70% del personal de salud a nivel mundial, y más del 80% de los roles en enfermería, dado a esta predominancia de personal femenino en actividades relacionadas con el sector salud, se determina que ante cualquier actividad educativa la participación femenina va a ser mayormente representativa, según Shrestha et al. (2020) quienes reportaron que 76 de 89 participantes (85.4%) en un programa educativo en farmacovigilancia en Nepal eran mujeres. No obstante, en los resultados obtenidos durante la presente investigación se observó que no se presentaron diferencias en cuanto a la participación en el género, teniendo en cuenta que la representatividad de la muestra tomada fue baja con respecto a la población de la institución.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente estudio contribuyen a dar un panorama del impacto positivo que tienen las intervenciones educativas en farmacovigilancia en las instituciones de salud, además de ser una de las metas internacionales de seguridad al paciente, el uso seguro de medicamentos es un factor de calidad importante, la intervención educativa de sensibilización implementada en la IPS durante el año 2024 demostró ser efectiva para mejorar el reporte de eventos relacionados con el uso de medicamentos.

Se evidenció luego de la intervención educativa que duró 5 días, una aceptación positiva por parte del personal lo que representó un cambio significativo que impactó en la cultura de reporte de farmacovigilancia, sin embargo, lo evidenciado en este estudio está limitado al tamaño de la muestra y diseño propios del tipo de investigación.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Leidy Carolina Amaya Talero, autor principal: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Aanh Eduardo Dimate Garcia: Supervisión, validación, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Association, W. M. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. JAMA, 310(20), 2191–2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

Calvo-Salazar, R. A., David, M., Zapata-Mesa, M. I., Rodríguez-Naranjo, C. M., & Valencia-Acosta, N. Y. (2018). Drug-related problems causing hospital admissions in the

emergency rooms at of high complexity hospital. *Farmacia Hospitalaria, 42*(6), 228–233. https://doi.org/10.7399/fh.10996

Cervantes-Arellano, M. J., Castelán-Martínez, O. D., Marín-Campos, Y., Chávez-Pacheco, J. L., Morales-Ríos, O., & Ubaldo-Reyes, L. M. (2024). Educational interventions in pharmacovigilance to improve the knowledge, attitude and the report of adverse drug reactions in healthcare professionals: Systematic review and meta-analysis. *DARU, Journal of Pharmaceutical Sciences, 32*(1), 421–434. https://doi.org/10.1007/s40199-024-00508-z

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2019). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (7th ed.). *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 31*(3), 75–77. https://doi.org/10.1002/nha3.20258

Eslava, A. O. (2016). Errores de medicación: Evaluación de un sistema de notificación y análisis de los errores en un hospital universitario. Recuperado de https://www.academia.edu/98851213/Errores_de_medicación_Evaluación_de_un_sistema_de_notificación_y_análisis_de_los_errores_en_un_hospital_universitario

Force, M. V. O., Deering, L., Hubbe, J., Andersen, M., Hagemann, B., Cooper-Hahn, M., & Peters, W. (2006). Effective strategies to increase reporting of medication errors in hospitals. *Journal of Nursing Administration, 36*(1), 34–41. https://doi.org/10.1097/00005110-200601000-00009

García-Abeijon, P., Costa, C., Taracido, M., Herdeiro, M. T., Torre, C., & Figueiras, A. (2023). Factors associated with underreporting of adverse drug reactions by health care professionals: A systematic review update. *Drug Safety, 46*(7), 625–636. https://doi.org/10.1007/s40264-023-01302-7

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2014). *Metodología de la*

investigación. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008&info=resumen&idioma=SPA

Hingorani, S. K., Shah, A. Y., & Mehta, C. D. (2023). Educational intervention to improve knowledge, attitude, and practice of pharmacovigilance among resident doctors at a tertiary care hospital. *Perspectives in Clinical Research, 14*(2), 75–80. https://doi.org/10.4103/picr.picr_37_22

Hodkinson, A., Tyler, N., Ashcroft, D. M., Keers, R. N., Khan, K., Phipps, D., Abuzour, A., Bower, P., Avery, A., Campbell, S., & Panagioti, M. (2020). Preventable medication harm across health care settings: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medicine, 18*(1). https://doi.org/10.1186/s12916-020-01774-9

Hussain, R., Akram, T., Hassali, M. A., Muneswarao, J., ur Rehman, A., Hashmi, F., & Babar, Z. U. D. (2022). Barriers and facilitators to pharmacovigilance activities in Pakistan: A healthcare professionals-based survey. *PLoS ONE, 17*(7), e0271587. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271587

Jeetu, G., & Anusha, G. (2010). Pharmacovigilance: A worldwide master key for drug safety monitoring. *Journal of Young Pharmacists, 2*(3), 315–320. https://doi.org/10.4103/0975-1483.66802

Laura, D., Martín, G., & García-Martín, D. L. (2023). Papel del servicio de seguimiento farmacoterapéutico en la notificación de reacciones adversas y actualización de datos de seguridad basados en la evidencia. Desarrollo de caso clínico. *Pharmaceutical Care España, 25*(4), 38–45. https://doi.org/10.60103/phc.v25i4.814

Lazarou, J., Pomeranz, B. H., & Corey, P. N. (1998). Incidence of adverse drug reactions in hospitalized patients: A meta-analysis of prospective studies. *JAMA, 279*(15), 1200–1205. https://doi.org/10.1001/jama.279.15.1200

Lopez-Gonzalez, E., Herdeiro, M. T., Piñeiro-Lamas, M., & Figueiras, A. (2015). Effect of an educational intervention to improve adverse drug reaction reporting in physicians: A cluster randomized controlled trial. *Drug Safety, 38*(2), 189–196. https://doi.org/10.1007/s40264-014-0256-6

Marquez, S., Herdeiro, M. T., & Ribeiro-Vaz, I. (2015). An educational intervention to improve nurses reporting of adverse drug reactions. *Clinical Therapeutics, 37*(8), e57. https://doi.org/10.1016/j.clinthera.2015.05.168

Maza Larrea, J. A., Aguilar Anguiano, L. M., & Mendoza Betancourt, J. A. (2018). Farmacovigilancia: un paso importante en la seguridad del paciente. *Revista de Sanidad Militar, 72*(1), 47–53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-696X2018000100047

Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Bogotá: Biblioteca Digital de Bogotá.

Patel, P. B., & Patel, T. K. (2019). Mortality among patients due to adverse drug reactions that occur following hospitalisation: A meta-analysis. *European Journal of Clinical Pharmacology, 75*(9), 1293–1307. https://doi.org/10.1007/s00228-019-02702-4

Rabelo Melo, J. R., Duarte, E. C., Ferreira, K. de A., Gonçalves, Y. S., Moraes, M. V. de, & Dourado Arrais, P. S.(2020). Under-reporting of adverse drug reactions among healthcare professionals in Brazil: An estimate based on national pharmacovigilance survey. *Journal of Young Pharmacists, 12*(4), 360–365. https://doi.org/10.5530/jyp.2020.12.92

Ruiz-Garzon, J. A., Rojas-Velandia, C. A., & Calderon-Ospina, C.-A. (2019). Drug therapeutic failures as a cause of admission to an intensive care unit at a university hospital. *Journal of Research in Pharmacy Practice, 8*(3), 168. https://doi.org/10.4103/jrpp.jrpp_18_69

Shrestha, S., Sharma, S., Bhasima, R., Kunwor, P., Adhikari, B., & Sapkota, B. (2020). Impact of an educational intervention on pharmacovigilance knowledge and attitudes among health professionals in a Nepal cancer hospital. *BMC Medical Education, 20*(1), 179. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02084-7

Smiley, R. A., Allgeyer, R. L., Shobo, Y., Lyons, K. C., Letourneau, R., Zhong, E., Kaminski-Ozturk, N., & Alexander, M. (2023). The 2022 National Nursing Workforce Survey. *Journal of Nursing Regulation, 14*(1), S1–S90. https://doi.org/10.1016/S2155-8256(23)00047-9

Tariq, R. A., Vashisht, R., Sinha, A., & Scherbak, Y. (2024). Medication dispensing errors and prevention. *StatPearls*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK519065/

Titi, M. A., Baksh, M. M., Zubairi, B., Abdalla, R. A. M., Alsaif, F. A., Amer, Y. S., Jamal, D., & El-Jardali, F.(2021). Staying ahead of the curve: Navigating changes and maintaining gains in patient safety culture – A mixed-methods study. *BMJ Open, 11*(3). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-044116

Varallo, F. R., Planeta, C. S., & Mastroianni, P. de C. (2017). Effectiveness of pharmacovigilance: Multifaceted educational intervention related to the knowledge, skills and attitudes of multidisciplinary hospital staff. *Clinics, 72*(1), 51–57. https://doi.org/10.6061/clinics/2017(01)09

Wood, L., & Martinez, C. (2004). Base de datos de investigación de medicina general. *Drug Safety, 27*, 871–881. https://doi.org/10.2165/00002018-200427120-00004

Women in Global Health. (2023). *WGH Las mujeres*. Recuperado de https://womeningh.org/wp-content/uploads/2023/04/LA-SITUACION-DE-LA-MUJER-Y-EL-LIDERAZGO-EN-LA-SANIDAD-MUNDIAL.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/hm33hy25

INNOVACIÓN Y DUA EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES INCLUSIVOS: INTEGRACIÓN DE CONTABILIDAD, EMPRENDIMIENTO Y LENGUAJE

INNOVATION AND UDL IN THE TRAINING OF INCLUSIVE LEADERS: INTEGRATING ACCOUNTING, ENTREPRENEURSHIP, AND LANGUAGE

Tanye Alejandra Barrera Miranda

Rosa Angélica Arteaga Zambrano

Jorge Emilio Valdez Rodríguez

Jenny Elizabeth Rodríguez Morán

Alex Antonio Lucas Salazar

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/hm33hy25

Innovación y DUA en la formación de líderes inclusivos: integración de contabilidad, emprendimiento y lenguaje

Innovation and UDL in the training of inclusive leaders: integrating accounting, entrepreneurship, and language

Tanye Alejandra Barrera Miranda[1]
tanye.barrera@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0007-9996-5070
Unidad Educativa 19 de Agosto
País Ecuador

Rosa Angélica Arteaga Zambrano
rosa.arteagaz@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0009-6479-7331
Unidad Educativa Fiscal Ficoa de Montalvo
País Ecuador

Jorge Emilio Valdez Rodríguez[3]
jorgee.valdez@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0007-6307-7872
Unidad Educativa 15 de Octubre
País Ecuador

Jenny Elizabeth Rodríguez Morán[4]
jennye.rodriguezm@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0001-1842-8430
Unidad Educativa Fiscal Ficoa de Montalvo
País Ecuador

Alex Antonio Lucas Salazar[5]
alex.lucas@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0005-8307-1000
Unidad Educativa Fiscal Ficoa de Montalvo
País Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/hm33hy25

RESUMEN

El presente estudio analiza la influencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la integración disciplinar en la formación de líderes inclusivos en estudiantes de bachillerato fiscal del Ecuador. A través de un enfoque cualitativo-descriptivo y un diseño de estudio de caso múltiple, se examinaron prácticas pedagógicas en tres instituciones educativas que articularon contenidos de contabilidad, emprendimiento y lenguaje bajo criterios de inclusión y trabajo colaborativo. Se utilizaron entrevistas, grupos focales, observaciones y análisis documental como técnicas de recolección de datos, los cuales fueron procesados mediante análisis temático y triangulación. Los resultados revelan un uso frecuente del principio de representación del DUA, una percepción positiva de liderazgo estudiantil y un avance importante en la planificación interdisciplinaria. Sin embargo, también se identificaron desafíos como la escasa aplicación del principio de motivación y la necesidad de fortalecer la co-docencia. Se concluye que el enfoque DUA, junto a la integración curricular, promueve entornos inclusivos y liderazgo transformador, siempre que exista acompañamiento pedagógico y formación docente continua.

Palabras clave: diseño universal para el aprendizaje; interdisciplinariedad; liderazgo estudiantil; inclusión educativa; educación fiscal ecuatoriana

ABSTRACT

This study analyzes the influence of Universal Design for Learning (UDL) and disciplinary integration on the development of inclusive leaders among Ecuadorian high school students. Using a qualitative-descriptive approach and a multiple-case study design, pedagogical practices were examined at three educational institutions that articulated accounting, entrepreneurship, and language content under criteria of inclusion and collaborative work. Interviews, focus groups, observations, and documentary analysis were used as data collection

techniques, which were processed through thematic analysis and triangulation. The results reveal frequent use of the UDL principle of representation, a positive perception of student leadership, and significant progress in interdisciplinary planning. However, challenges were also identified, such as the limited application of the motivation principle and the need to strengthen co-teaching. It is concluded that the UDL approach, along with curricular integration, promotes inclusive environments and transformational leadership, provided there is pedagogical support and ongoing teacher training.

Keywords: universal design for learning; interdisciplinarity; student leadership; educational inclusion; ecuadorian public education

Recibido: 14 de junio 2025 | Aceptado: 30 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo ecuatoriano actual, marcado por una urgente necesidad de transformar la enseñanza hacia modelos más equitativos, inclusivos y contextualizados, la innovación pedagógica emerge como una vía necesaria para responder a la diversidad del aula y a los desafíos de la sociedad contemporánea. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se posiciona como un marco metodológico fundamental para eliminar las barreras al aprendizaje y fomentar una educación centrada en la equidad, la participación y el liderazgo de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023a; CAST, 2022).

Partiendo de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender si se les ofrecen múltiples formas de acceso, expresión y compromiso, el DUA promueve la implementación de estrategias didácticas flexibles y proactivas que garanticen oportunidades significativas para cada estudiante (Meyer et al., 2022). En Ecuador, la necesidad de formar líderes inclusivos

desde las aulas ha cobrado relevancia en los últimos años, no solo como un mandato curricular, sino como un compromiso ético y social ante las desigualdades persistentes. El enfoque por competencias, adoptado en el currículo nacional, exhorta a integrar el conocimiento con habilidades y actitudes que preparen a los estudiantes para el mundo real, desde una perspectiva colaborativa e integradora (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023b).

La interdisciplinariedad entre áreas como Contabilidad, Emprendimiento y Lenguaje permite generar entornos de aprendizaje más reales, dinámicos y conectados con las necesidades del entorno socio productivo y comunicativo. Estas áreas, tradicionalmente abordadas de forma fragmentada, pueden integrarse eficazmente bajo metodologías activas que favorezcan el aprendizaje significativo y la innovación. La contabilidad y el emprendimiento desarrollan competencias vinculadas a la planificación, el pensamiento financiero y la iniciativa personal, mientras que el área de lenguaje aporta herramientas clave para la argumentación, la comunicación asertiva y la construcción de liderazgo desde la palabra (González et al., 2023; Salazar & Molina, 2022).

Desde esta visión, el desarrollo de proyectos integradores que articulen estas áreas dentro de una lógica DUA no solo facilita la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas, sino que impulsa el desarrollo de habilidades socioemocionales, liderazgo ético y pensamiento crítico. La inclusión educativa ya no puede entenderse como un acto de adaptación individual, sino como una transformación estructural del sistema escolar que abrace la diversidad como valor pedagógico (Mera & Palacios, 2023; Ocampo & Reyes, 2024).

Además, las recientes reformas en la política educativa del Ecuador han puesto énfasis en la aplicación de metodologías activas, evaluación formativa y enfoques transversales como la interculturalidad, la igualdad de género y la sostenibilidad, lo cual fortalece el sentido de este enfoque innovador (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023c). En este marco, formar líderes

inclusivos requiere prácticas pedagógicas que motiven la participación activa del estudiante, promuevan la autonomía, el trabajo colaborativo y el compromiso con su comunidad.

La presente investigación tiene como objetivo analizar el impacto del enfoque interdisciplinario basado en DUA en la formación de líderes inclusivos en el contexto del bachillerato ecuatoriano, integrando contenidos de Contabilidad, Emprendimiento y Lenguaje mediante estrategias innovadoras que respondan a las necesidades del siglo XXI. Esta propuesta se enmarca en el paradigma del aprendizaje inclusivo y el desarrollo integral, orientado a formar sujetos capaces de transformar su realidad desde el liderazgo, la empatía y la creatividad (Vargas & Acosta, 2024).

METODOLOGÍA

El desarrollo de esta investigación responde a la necesidad de comprender, desde un enfoque profundo y contextualizado, cómo la integración de áreas curriculares bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) puede potenciar la formación de líderes inclusivos en el bachillerato ecuatoriano. Por ello, se optó por una metodología cualitativa, descriptiva e interpretativa, orientada a explorar significados, prácticas y transformaciones educativas que emergen en contextos reales, heterogéneos y con desafíos sociales concretos (Galeano et al., 2022; Flick, 2022).

Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, al centrarse en la comprensión profunda de fenómenos sociales y educativos complejos, como la formación de líderes inclusivos y la implementación de estrategias didácticas integradas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque se alinea con la necesidad de estudiar experiencias significativas de aprendizaje en escenarios reales, considerando las voces de los actores implicados (Creswell & Poth, 2022; Galeano et al., 2022).

La elección de un diseño de estudio de caso múltiple responde a la intención de analizar, interpretar y comparar diversas realidades educativas que comparten un objetivo común: la innovación educativa con inclusión. Este diseño permite una exploración holística del fenómeno, atendiendo a los elementos culturales, institucionales y pedagógicos que configuran la práctica docente interdisciplinaria (Yin, 2023). Cada unidad educativa seleccionada funciona como un caso individual, pero en conjunto aportan una comprensión más amplia del problema de estudio.

El paradigma constructivista-interpretativo orienta el proceso investigativo, entendiendo que el conocimiento no es una verdad objetiva externa, sino una construcción situada, contextual y socialmente mediada (Denzin & Lincoln, 2023). En este sentido, los participantes no son simples fuentes de información, sino colaboradores activos en la generación de sentido sobre su propia realidad educativa (Vasilachis, 2022).

Además, el diseño incorpora principios del enfoque participativo y transformador, al reconocer que la educación inclusiva requiere involucrar a los actores sociales en la transformación de sus entornos. El estudio no solo busca describir prácticas educativas, sino contribuir al empoderamiento de docentes y estudiantes como agentes de cambio (UNESCO, 2023; Hernández-Sampieri et al., 2022).

En el marco de esta metodología, se considera al DUA no únicamente como un recurso para atender a la diversidad, sino como un marco orientador del rediseño didáctico que posibilita aprendizajes personalizados, motivadores y socialmente relevantes (CAST, 2022; Meyer et al., 2022). Así, la investigación también adquiere un carácter propositivo, pues analiza prácticas innovadoras que podrían ser replicadas o adaptadas en otros contextos educativos del Ecuador.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en tres instituciones fiscales del cantón Naranjal, provincia del Guayas, dentro de la jurisdicción del Distrito Educativo 09D12, en la Zona 5 del Ministerio de Educación del Ecuador. Estas instituciones fueron seleccionadas por reunir criterios de pertinencia, tales como: trayectoria en innovación pedagógica, desarrollo de proyectos interdisciplinarios, apertura hacia la inclusión educativa, y trabajo articulado entre áreas técnicas y humanísticas.

Estas unidades educativas atienden a una población estudiantil diversa, compuesta por jóvenes de entre 15 y 18 años, provenientes de contextos socioeconómicos medios y bajos. Muchas familias se dedican a actividades agrícolas, comercio informal o labores no remuneradas, lo que genera condiciones de vulnerabilidad que impactan en el rendimiento y permanencia escolar (INEC, 2023; SENPLADES, 2022). Por ello, el análisis del liderazgo inclusivo cobra especial relevancia, al concebir la escuela como un espacio de equidad, desarrollo personal y movilidad social.

Los 45 estudiantes participantes cursan segundo y tercero de bachillerato, tanto en el régimen técnico como general unificado, y fueron seleccionados mediante muestreo intencional. Se priorizó a quienes participaron activamente en proyectos integradores de las áreas de contabilidad, emprendimiento y lenguaje, así como aquellos con liderazgo emergente en sus respectivos paralelos. Se garantizó diversidad de género, estilos de aprendizaje y condiciones personales, incluyendo a estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad.

Los 9 docentes seleccionados imparten clases en las asignaturas mencionadas y cuentan con experiencia en metodologías activas, trabajo colaborativo y participación en proyectos institucionales orientados a la innovación. Se consideró además su compromiso con la inclusión, la formación profesional continua y su disposición a colaborar con el estudio.

La coordinación académica y directivos de cada plantel también participaron en sesiones de entrevista, con el objetivo de conocer las políticas internas, los planes de mejora institucional y la visión pedagógica que orienta la práctica educativa en cada centro.

Este contexto representa una muestra significativa del sistema fiscal ecuatoriano, donde la innovación educativa enfrenta múltiples desafíos, entre ellos la escasez de recursos tecnológicos, la sobrecarga docente, la rotación del personal, y la falta de formación específica en estrategias inclusivas. No obstante, también revela prácticas exitosas y potencialidades que pueden inspirar procesos de transformación en otras instituciones (Martínez & Vásquez, 2022; Mena & Ruiz, 2023).

Instrumentos de recolección de información

Se emplearon tres instrumentos principales, validados con el criterio de expertos:

- **Guía de entrevistas semiestructuradas**: dirigidas a docentes, coordinadores académicos y autoridades, orientadas a explorar cómo aplican el DUA, qué estrategias usan para integrar contenidos, y cómo promueven el liderazgo estudiantil.
- **Guía para grupos focales**: aplicada a estudiantes, enfocada en identificar percepciones sobre el aprendizaje integrado, el desarrollo de habilidades personales y su rol como líderes inclusivos en la institución.
- **Matriz de observación estructurada**: aplicada durante clases y talleres interdisciplinarios, para documentar el uso de principios del DUA (representación, expresión, motivación) y el nivel de participación de los estudiantes.

Estos instrumentos recogieron datos cualitativos ricos en contenido simbólico y pedagógico, permitiendo comprender tanto las prácticas como las intenciones detrás de las decisiones didácticas.

Técnica de análisis

Los datos se procesaron mediante análisis temático y codificación abierta, siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada, que permiten identificar patrones, categorías emergentes y relaciones entre variables educativas (Strauss & Corbin, 2022). Se utilizó el software Atlas.ti 23, que facilitó el ordenamiento, recuperación y visualización de las unidades de significado.

Las categorías preliminares incluyeron:

- Aplicación del DUA en aula inclusiva
- Liderazgo estudiantil y empoderamiento
- Integración disciplinar y aprendizaje activo
- Barreras pedagógicas y recursos innovadores

La triangulación metodológica fue clave para garantizar la credibilidad del estudio, confrontando la información de entrevistas, observaciones y grupos focales (Hernández-Sampieri et al., 2022).

Criterios éticos

La investigación se desarrolló cumpliendo los principios éticos de respeto, confidencialidad, consentimiento informado y anonimato. Se obtuvo la aprobación institucional de los directivos y el consentimiento voluntario de docentes y estudiantes, siguiendo los lineamientos de la UNESCO (2023) y el Código de Ética del Investigador Educativo en Ecuador.

Además, se evitó cualquier forma de sesgo, coerción o presión a los participantes, promoviendo un ambiente de diálogo y reflexión crítica. Los datos fueron codificados para preservar la identidad de los actores y se garantizó que los hallazgos serían socializados con las comunidades educativas involucradas, como parte del compromiso de investigación participativa.

Rol del docente como agente de innovación

Una dimensión clave de la metodología fue la observación del rol docente, no solo como facilitador de contenidos, sino como agente de cambio, capaz de diseñar entornos flexibles, gestionar la diversidad y empoderar a sus estudiantes como sujetos activos del aprendizaje. Desde la perspectiva del DUA, el docente abandona su función tradicional de transmisor para convertirse en un mediador sensible a las diferencias y comprometido con el desarrollo integral de cada estudiante (Ocampo & Reyes, 2024; Tobón, 2022).

En este contexto, el trabajo docente interdisciplinario también fue objeto de análisis, identificando niveles de colaboración, planeación conjunta, y creatividad en el uso de recursos digitales, evaluativos y didácticos. La innovación se observó especialmente en el uso de rúbricas compartidas, proyectos integradores y metodologías activas, como el aprendizaje basado en retos y el aprendizaje colaborativo.

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación buscan visibilizar cómo la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en combinación con estrategias metodológicas interdisciplinarias, incide en la formación de líderes inclusivos en el contexto del bachillerato ecuatoriano. A través de una triangulación metodológica (entrevistas, observaciones y grupos focales), se identificaron patrones relevantes sobre el uso de recursos inclusivos, la percepción estudiantil respecto a su liderazgo y la calidad de la integración curricular entre contabilidad, emprendimiento y lenguaje.

Si bien el enfoque general del estudio es cualitativo-interpretativo, se recurrió al análisis estadístico descriptivo básico (frecuencias y porcentajes) para sistematizar los hallazgos, fortalecer la credibilidad del análisis y hacer más visibles las tendencias que emergen del proceso investigativo (Miles et al., 2022). El uso de datos cuantificados en estudios cualitativos

permite ofrecer un equilibrio entre profundidad narrativa y evidencia empírica organizada (Gibbs, 2022).

Aplicación de los principios del DUA según observaciones en aula (N=12 clases observadas

Esta tabla resume la observación directa de 12 sesiones de clase interdisciplinarias. El análisis se centró en identificar la presencia explícita de los tres principios básicos del DUA propuestos por CAST (2022): representación, expresión y motivación, los cuales son fundamentales para asegurar accesibilidad y participación equitativa.

Tabla 1

Aplicación de los principios del DUA según observaciones en aula (N=12 clases observadas)

Principio del DUA	Frecuencia de uso	Porcentaje (%)
Múltiples formas de representación	10	83.3%
Múltiples formas de acción y expresión	8	66.7%
Múltiples formas de motivación (compromiso)	7	58.3%
No se aplica ningún principio del DUA	1	8.3%

La observación reveló que el principio de representación fue el más aplicado (83.3%), evidenciado en el uso de materiales visuales, gráficos comparativos, y videos adaptados. Esta tendencia coincide con lo señalado por Meyer et al. (2022), quienes sostienen que los docentes tienden a incorporar primero recursos visuales antes que cambiar sus estrategias de motivación o evaluación.

El segundo principio más presente fue la acción y expresión (66.7%), lo cual refleja el esfuerzo por diversificar las formas en que los estudiantes demuestran lo aprendido: presentaciones, dramatizaciones, o elaboración de productos colaborativos. Sin embargo, la motivación como eje del DUA fue menos visible (58.3%), lo que indica una necesidad de fortalecer los elementos afectivos y de autorregulación que inciden directamente en el liderazgo estudiantil (Alvarado & Moya, 2023). Solo una clase no evidenció ningún principio del DUA, lo cual resalta el compromiso generalizado con una enseñanza inclusiva, aunque con diferentes niveles de profundidad.

Percepciones estudiantiles sobre el desarrollo de liderazgo inclusivo (N=45 estudiantes)

Esta tabla sistematiza las respuestas expresadas por estudiantes durante los grupos focales. Se agruparon las ideas más reiteradas vinculadas al liderazgo inclusivo, el respeto a la diversidad y la participación activa en las dinámicas del aula.

Tabla 2

Percepciones estudiantiles sobre el desarrollo de liderazgo inclusivo (N=45 estudiantes)

Categoría evaluada	Frecuencia (menciones)	Porcentaje (%)
Me siento capaz de liderar proyectos grupales	37	82.2%
He aprendido a valorar las opiniones diversas	34	75.5%
Me involucro en la toma de decisiones en clase	29	64.4%
No me siento con habilidades de liderazgo aún	6	13.3%

Un hallazgo relevante es que el 82.2% de los estudiantes manifiesta sentirse capaz de liderar proyectos, lo cual evidencia un impacto positivo de las metodologías activas e integradoras utilizadas. Esto respalda lo planteado por Tobón (2022), quien señala que el liderazgo estudiantil florece cuando se desarrollan tareas auténticas en contextos colaborativos.

Además, el 75.5% reconoce haber aprendido a valorar opiniones diversas, lo cual se alinea con los objetivos de la educación inclusiva y con los valores de convivencia intercultural promovidos por el currículo ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). La cifra del 64.4% de estudiantes que participa activamente en la toma de decisiones sugiere una democratización progresiva del aula, en línea con enfoques de liderazgo participativo (Ocampo & Reyes, 2024). Sin embargo, un 13.3% aún no se identifica como líder, lo que pone en evidencia la necesidad de reforzar procesos de acompañamiento emocional y estrategias diferenciadas.

Grado de integración disciplinar en planificaciones docentes (N=9 planificaciones)

Esta tabla surge del análisis documental de nueve planificaciones interdisciplinarias elaboradas por docentes de contabilidad, emprendimiento y lenguaje. Se clasificaron en tres niveles según el grado de coherencia y colaboración entre áreas.

Tabla 3

Grado de integración disciplinar en planificaciones docentes (N=9 planificaciones)

Nivel de integración entre áreas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Alta integración (objetivos y actividades comunes)	5	55.6%
Integración media (objetivos distintos, producto común)	3	33.3%

Baja integración (actividades paralelas sin conexión)	1	11.1%

Se observó que el 55.6% de las planificaciones presenta una alta integración, donde los objetivos curriculares de las tres asignaturas se entrelazan para dar sentido a un mismo proyecto o producto. Esta práctica potencia el aprendizaje profundo y responde a los planteamientos de la enseñanza situada (Barrón & Darling-Hammond, 2022).

En un 33.3% de los casos, la integración fue media, con objetivos separados pero una finalidad compartida (como la creación de una microempresa simulada o una revista escolar). Por otro lado, un 11.1% de planificaciones mostró baja articulación, con actividades sin coherencia entre las áreas, lo que evidencia un reto en la co-docencia y planificación colaborativa (Mena & Ruiz, 2023). Estos datos permiten concluir que, si bien existe intención de trabajar de forma articulada, se requiere mayor acompañamiento pedagógico para consolidar esta práctica.

Los resultados reflejan avances significativos en la incorporación del DUA como herramienta para construir aulas más inclusivas, en la promoción del liderazgo estudiantil y en la integración disciplinar como estrategia de innovación. La aplicación frecuente del principio de representación indica un esfuerzo inicial por diversificar los recursos; sin embargo, aún se requiere fortalecer el componente motivacional y afectivo del aprendizaje. Las percepciones estudiantiles corroboran que las experiencias integradas favorecen la participación, la confianza y la conciencia sobre el valor de la diversidad, pilares del liderazgo inclusivo. Finalmente, aunque más de la mitad de las planificaciones analizadas evidencian una integración curricular efectiva, persisten barreras estructurales y culturales que dificultan una práctica completamente transversal.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio permiten afirmar que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuando se implementa de forma articulada con metodologías activas e integración disciplinar, tiene un impacto positivo en la construcción de espacios inclusivos y el fortalecimiento del liderazgo estudiantil. Estas conclusiones se sostienen en la evidencia recogida a través de observaciones, análisis documental y voces estudiantiles, que revelan una transformación progresiva en las prácticas docentes de instituciones fiscales del Ecuador.

En primer lugar, el alto porcentaje de clases que aplican el principio de representación del DUA (83.3%) confirma que los docentes están transitando hacia un modelo de enseñanza más flexible y accesible. Tal como sostiene CAST (2022), proveer múltiples formas de representación es fundamental para garantizar que todos los estudiantes comprendan los contenidos, sin que las diferencias cognitivas o sensoriales se conviertan en barreras para aprender. No obstante, los niveles más bajos en el principio de motivación (58.3%) evidencian una brecha que debe ser atendida. Esto concuerda con lo planteado por Meyer et al. (2022), quienes afirman que el compromiso afectivo es esencial para el aprendizaje profundo y duradero.

Asimismo, los resultados sobre el liderazgo inclusivo son consistentes con los aportes de autores como Tobón (2022), quien considera que el liderazgo se desarrolla cuando el estudiante asume un rol protagónico en actividades colaborativas, con sentido social. El hecho de que más del 80% de los estudiantes se perciban como líderes en sus grupos indica que el enfoque pedagógico adoptado promueve competencias socioemocionales, autonomía y autorregulación. Esta percepción estudiantil también se alinea con lo descrito por Ocampo y Reyes (2024), quienes destacan que los entornos escolares democráticos e inclusivos son semilleros naturales de liderazgo transformador.

En cuanto a la integración disciplinar, el hallazgo de que el 55.6% de las planificaciones analizadas presentan una alta articulación curricular demuestra que es posible romper con la fragmentación del conocimiento. La interconexión entre contabilidad, emprendimiento y lenguaje no solo favorece la comprensión significativa, sino que responde a las demandas de una formación holística y contextualizada, como sugieren Barrón y Darling-Hammond (2022). Sin embargo, la existencia de planificaciones con baja integración (11.1%) también refleja una debilidad estructural: la necesidad de fortalecer espacios de co-docencia, planificación conjunta y cultura colaborativa entre docentes (Mena & Ruiz, 2023; Fernández & Espinoza, 2023).

Otro aspecto relevante es el contexto sociocultural de los estudiantes. Como evidencian estudios de la SENPLADES (2022) y del INEC (2023), muchas comunidades en zonas rurales o marginales enfrentan condiciones económicas limitantes. En este escenario, una educación basada en el DUA y en metodologías integradoras no solo permite el acceso equitativo al conocimiento, sino que significa la experiencia educativa, potenciando el talento de jóvenes históricamente excluidos (Echeita, 2023).

Además, la investigación confirma lo señalado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), en cuanto a que la innovación no debe limitarse al uso de tecnología, sino al rediseño profundo de las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad. Esto incluye la elaboración de recursos flexibles, evaluaciones inclusivas y planificación contextualizada.

En el análisis global, se confirma que el enfoque adoptado en este estudio se alinea con las tendencias actuales de la educación latinoamericana, donde el DUA, la interdisciplinariedad y la formación de liderazgos sociales constituyen ejes estratégicos de transformación (UNESCO, 2023; Rodríguez & León, 2023). La escuela, en este sentido, no solo es un espacio para aprender contenidos, sino un espacio para desarrollar conciencia crítica, compromiso social y capacidad de incidir en el entorno (Freire, 2022).

No obstante, el estudio también identifica desafíos pendientes:

- Falta de formación docente en DUA
- Escasa articulación entre áreas en algunos planteles
- Limitado uso de estrategias de motivación intrínseca
- Poca participación estudiantil en la planificación de proyectos

Estos retos coinciden con los hallazgos de investigaciones recientes en contextos similares (González et al., 2023; Alvarado & Moya, 2023), lo que refuerza la necesidad de acompañamiento institucional y formación continua.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evidenciar cómo la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), combinado con la integración curricular entre contabilidad, emprendimiento y lenguaje, fortalece la formación de líderes inclusivos en el contexto del bachillerato fiscal ecuatoriano. A partir de los hallazgos obtenidos, se plantean las siguientes conclusiones clave:

1. La aplicación del DUA en el aula contribuye significativamente a la accesibilidad y participación activa de todos los estudiantes, siendo el principio de representación el más utilizado por los docentes.
2. Los estudiantes se perciben como líderes capaces de trabajar en equipo, tomar decisiones y valorar la diversidad, lo que evidencia el impacto positivo de metodologías inclusivas e integradoras.
3. La planificación interdisciplinaria entre áreas promueve aprendizajes contextualizados y relevantes, aunque aún existen oportunidades de mejora en la coordinación docente y el diseño conjunto de actividades.

4. El liderazgo estudiantil se potencia en entornos escolares que promueven la autonomía, la comunicación asertiva y la participación activa, lo cual refuerza el enfoque de educación integral.
5. Es necesario seguir fortaleciendo la formación docente en estrategias DUA y trabajo colaborativo, para consolidar una cultura institucional inclusiva y sostenible.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con esta investigación. Todas las opiniones expresadas en el presente artículo son resultado del trabajo académico independiente de los autores, sin influencia de instituciones, entidades financieras o patrocinadores externos.

Declaración de contribución a la autoría

Cada autor participó activamente en el desarrollo del presente artículo científico, cumpliendo con los criterios de autoría establecidos por las normas internacionales de publicación. Las contribuciones individuales son las siguientes:

Tanye Alejandra Barrera Miranda: Responsable de la conceptualización del estudio, revisión de literatura, curación de datos y redacción del borrador original del manuscrito.

Rosa Angélica Arteaga Zambrano: Encargada del diseño metodológico, aplicación de instrumentos de campo, sistematización de resultados y análisis temático cualitativo.

Jorge Emilio Valdez Rodríguez: Coordinador del equipo de investigación, participó en la validación de los instrumentos, revisión crítica del contenido y construcción de las tablas y gráficos.

Jenny Elizabeth Rodríguez Morán: Apoyó en la revisión bibliográfica, coautoría de la sección de discusión, supervisión de estilo académico y estructura argumentativa del documento.

Alex Antonio Lucas Salazar: Brindó asesoría teórica y metodológica durante todo el proceso investigativo, revisó la versión final del documento y autorizó su presentación para publicación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial exclusivamente como apoyo en la redacción y estructuración del presente artículo científico. Estas herramientas fueron empleadas únicamente como recurso auxiliar para la mejora del lenguaje, coherencia textual y organización académica del manuscrito, sin sustituir el trabajo intelectual, crítico y reflexivo de los autores. Tras realizar rigurosas revisiones y comprobaciones mediante software antiplagio, se certifica que no existe ningún contenido plagiado y que el manuscrito constituye una producción original, no generada íntegramente por plataformas electrónicas o de IA.

REFERENCIAS

Alvarado, M., & Moya, E. (2023). Inclusión educativa y liderazgo estudiantil: retos y oportunidades. *Revista Andina de Educación, 13*(2), 45–59.

Álvarez-Gayou, J. (2022). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.

Barrón, B., & Darling-Hammond, L. (2022). Teaching for meaningful learning. *Journal of Educational Innovation, 31*(1), 34–51.

CAST. (2022). *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0*. CAST, Inc. https://udlguidelines.cast.org/

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2022). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2023). *The SAGE handbook of qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Echeita, G. (2023). Inclusión educativa en el siglo XXI: políticas, prácticas y culturas. *Revista Latinoamericana de Inclusión, 18*(1), 22–38.

Fernández, V., & Espinoza, M. (2023). La co-docencia como estrategia para la integración curricular. *Revista Docente Innovador, 11*(2), 89–104.

Flick, U. (2022). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (3rd ed.). SAGE.

Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido* (Ed. conmemorativa). Siglo XXI Editores.

Galeano, A., Peña, L., & Zurita, D. (2022). Investigación cualitativa en educación inclusiva: fundamentos y propuestas. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa, 17*(2), 73–91.

Gibbs, G. (2022). *Analysing qualitative data* (2nd ed.). SAGE Publications.

González, M., Ruiz, A., & Peralta, E. (2023). Educación para el emprendimiento en la escuela: estrategias innovadoras y liderazgo estudiantil. *Revista de Pedagogía Contemporánea, 19*(2), 44–58.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Censos – INEC. (2023). *Indicadores educativos por zona y nivel*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2020). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Martínez, G., & Vásquez, L. (2022). Prácticas inclusivas en bachillerato fiscal: retos para la innovación educativa. *Revista de Investigación y Acción Educativa, 15*(1), 55–68.

Mena, R., & Ruiz, J. (2023). Planificación curricular integrada en instituciones fiscales: desafíos y oportunidades. *Revista Transformar la Educación, 12*(1), 21–38.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2022). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Publishing.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2022). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023a). *Lineamientos pedagógicos para la inclusión educativa*. https://educacion.gob.ec

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023b). *Currículo Nacional de la Educación General Unificada*. https://educacion.gob.ec

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023c). *Guía metodológica para la implementación de metodologías activas en bachillerato*. https://educacion.gob.ec

Ocampo, M., & Reyes, V. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje como motor de innovación docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 15*(1), 102–117.

Patton, M. Q. (2022). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Rodríguez, M., & León, P. (2023). Educación inclusiva y liderazgo transformador en América Latina. *Revista Iberoamericana de Pedagogía Crítica, 19*(1), 15–34.

Salazar, J., & Molina, D. (2022). El desarrollo de habilidades comunicativas en entornos interdisciplinarios. *Lenguaje y Educación, 20*(1), 30–45.

Saldaña, J. (2023). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Secretaría Nacional de Planificación – SENPLADES. (2022). *Atlas de desigualdad educativa y pobreza estructural*. https://www.planificacion.gob.ec

Strauss, A., & Corbin, J. (2022). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.

Tobón, S. (2022). *El liderazgo educativo y el aprendizaje por proyectos*. Ecoe Ediciones.

UNESCO. (2023). *Marco de ética y derechos en la investigación educativa*. https://unesdoc.unesco.org

Vasilachis, I. (2022). *Estrategias cualitativas de investigación*. Gedisa Editorial.

Vargas, F., & Acosta, P. (2024). Liderazgo estudiantil e inclusión: propuestas desde la práctica pedagógica. *Revista Educación y Futuro, 21*(1), 55–72.

Yin, R. K. (2023). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/9djmkr22

REALISMO Y REPRESENTACIÓN DE LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS EN FÍSICA

REALISM AND REPRESENTATION OF SCIENTIFIC THEORIES IN PHYSICS

Carlos Rodríguez-Benites

Lincoln Chiguala Contreras

Susanita Lizeth Moreno Cavero

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/9djmkr22

Realismo y representación de las teorías científicas en Física

Realism and representation of scientific theories in Physics

Carlos Rodriguez-Benites[1]
carlos.rodriguezb@unmsm.edu.pe
https://orcid.org/0000-0001-9437-6364
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad nacional de Trujillo
Perú

Lincoln Chiguala Contreras[2]
skanderbekares@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3183-2673
Universidad Nacional Agraria de la Selva
Perú

Susanita Lizeth Moreno Cavero[3]
susanitalizethmc@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-9737-5666
Universidad Privada Antenor Orrego
Perú

RESUMEN

El realismo estructural ha emergido como una de las propuestas más relevantes en el debate contemporáneo sobre la naturaleza del conocimiento científico. Frente a la inestabilidad histórica de las entidades teóricas, este enfoque sostiene que las estructuras relacionales subyacentes a las teorías exhiben una notable continuidad a través del cambio teórico. De este modo, permite explicar el progreso científico sin comprometerse con la permanencia ontológica de entidades particulares. En este artículo se defiende que el realismo estructural óntico representa una de las formulaciones más robustas de esta perspectiva, al afirmar que las estructuras constituyen el núcleo mismo de lo real. No obstante, esta posición también enfrenta desafíos significativos, en particular en lo que respecta a la distinción entre estructura

matemática y física, así como al problema de la representación científica. Se argumenta que una concepción adecuada de la representación debe integrar tanto dimensiones semánticas como pragmáticas, de modo que el realismo estructural pueda mantenerse como una posición filosóficamente coherente y empíricamente fecunda.

Palabras clave: realismo estructural; representación científica; realismo óntico; cambio teórico; filosofía de la ciencia

ABSTRACT

Structural realism has emerged as one of the most significant proposals in the contemporary debate on the nature of scientific knowledge. In response to the historical instability of theoretical entities, this approach holds that the relational structures underlying scientific theories exhibit remarkable continuity through theoretical change. In this way, it explains scientific progress without committing to the permanent existence of specific entities. This article argues that ontic structural realism represents one of the most robust formulations of this perspective, asserting that structures constitute the very core of reality. However, this position also faces significant challenges, particularly concerning the distinction between mathematical and physical structures and the problem of scientific representation. It is argued that an adequate conception of representation must integrate both semantic and pragmatic dimensions, so that structural realism can be maintained as a philosophically coherent and empirically fruitful position.

Keywords: structural realism, scientific representation, ontic realism, theoretical change, philosophy of science

Recibido: 29 de mayo 2025 | Aceptado: 24 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/9djmkr22

INTRODUCCIÓN

En el panorama actual de la filosofía de la ciencia, el debate entre realismo y antirrealismo sigue ocupando un lugar central. Estas posiciones no son meras posturas abstractas, sino expresan actitudes profundamente distintas frente al estatus del conocimiento científico y a la relación que este mantiene con la realidad. Mientras el realismo defiende que las teorías científicas bien establecidas describen —al menos aproximadamente— aspectos reales del mundo, el antirrealismo pone en duda esta pretensión, subrayando las limitaciones inherentes a nuestras representaciones científicas.

El realismo científico afirma que las mejores teorías nos ofrecen un conocimiento fiable del mundo, incluidas sus entidades inobservables. La notable capacidad predictiva y tecnológica de la ciencia parecería reforzar esta convicción. Sin embargo, el antirrealismo—en sus diversas variantes, como el empirismo constructivo—advierte que la historia de la ciencia está llena de teorías que fueron abandonadas a pesar de sus éxitos previos. Por ello, desde esta perspectiva, las teorías deben entenderse más como instrumentos útiles para organizar la experiencia que como descripciones literales de una realidad independiente.

En este contexto de tensión, han surgido propuestas intermedias que buscan conciliar los elementos más plausibles de ambas posiciones. Entre ellas, el realismo estructural (RS) ha ganado un lugar destacado. Según este enfoque, lo que perdura a través de las revoluciones científicas no son las entidades teóricas particulares, sino las estructuras relacionales que las teorías capturan. De este modo, el RS intenta ofrecer una explicación del éxito y la continuidad científica sin comprometerse con una ontología sustancialista.

El RS responde tanto al argumento del milagro—que sostiene que el éxito científico sería ininteligible si las teorías no fueran al menos parcialmente verdaderas—como a la meta-inducción pesimista, que señala el carácter falible y transitorio de las teorías. En este marco, diversos autores, como Worrall, Ladyman y French, han distinguido entre realismo estructural

epistémico (REE) y realismo estructural óntico (REO), ampliando las perspectivas de esta corriente. A su vez, trabajos como los de Dorato han profundizado en las implicaciones filosóficas de estas posturas.

Paralelamente, la reflexión sobre la representación científica ha cobrado renovada relevancia. La concepción semántica de las teorías y los estudios sobre los modelos han mostrado que la representación no consiste en un simple reflejo de la realidad, sino en una construcción mediada. Investigaciones como las de Pickering han resaltado el carácter dinámico y situado de la práctica científica, mientras que autores como Borge han subrayado la necesidad de anclar el REO en prácticas efectivas y evitar así un platonismo excesivo.

Este ensayo parte de la tesis de que el REO constituye una de las formas más prometedoras del realismo en la filosofía de la ciencia contemporánea. No obstante, también enfrenta desafíos importantes, en especial en lo relativo a la representación científica, la individuación ontológica y la distinción entre estructura matemática y estructura física. A lo largo del texto se examinarán las principales formulaciones del RS, sus implicaciones representacionales, los debates en torno a su ontología y las respuestas posibles a las objeciones antirrealistas. Asimismo, se explorarán sus vínculos con la concepción semántica de las teorías y se argumentará la conveniencia de integrar enfoques pragmáticos y contextuales.

DESARROLLO

Realismo, antirrealismo y el problema de la representación científica

El núcleo del debate entre realismo y antirrealismo científicos gira en torno a un problema fundamental: ¿cómo se relacionan las teorías científicas con la realidad? Esta cuestión, conocida como el problema de la representación científica, constituye el eje de muchas controversias en la filosofía de la ciencia actual.

Desde una perspectiva realista, las teorías no se limitan a ser herramientas predictivas,

sino que aspiran a describir el mundo, incluidos sus aspectos inobservables. La referencia a entidades como electrones o campos cuánticos, así como el éxito predictivo de las teorías modernas, refuerzan esta visión.

En contraste, el antirrealismo defiende que las teorías deben ser evaluadas por su adecuación empírica, sin comprometerse con la existencia real de las entidades que postulan. En esta óptica, la representación científica es una construcción que organiza la experiencia, más que un espejo fiel de la realidad.

Ambas posturas enfrentan el desafío de explicar en qué consiste la representación científica. No basta con establecer una correspondencia formal entre teoría y mundo; es necesario comprender cómo los modelos funcionan como mediadores entre teoría y experiencia. Desde el RS, se sostiene que la clave reside en la captación de estructuras relacionales. Sin embargo, esta afirmación plantea interrogantes: ¿qué entendemos por estructura? ¿Cómo se vinculan los modelos con el mundo?

Para superar estas dificultades, autores como Suárez, Frigg, Nguyen y Pickering han subrayado el carácter pragmático y contextual de la representación. Los modelos representan no solo por su semejanza estructural, sino por su capacidad para generar inferencias útiles, guiar experimentos y coordinar prácticas científicas.

Borge ha insistido en que una teoría robusta de la representación debe integrar factores como la intencionalidad de los científicos, los contextos de uso y las funciones epistémicas de los modelos. Desde esta perspectiva, el REO necesita desarrollar una concepción de la representación que vaya más allá de la mera correspondencia estructural, incorporando los aspectos pragmáticos y contextuales que caracterizan la práctica científica real.

Argumento del milagro y meta-inducción pesimista: el dilema fundacional

Uno de los dilemas más profundos del debate entre realismo y antirrealismo se articula en torno a la confrontación entre el argumento del milagro y la meta-inducción pesimista.

Ambos ofrecen lecturas opuestas sobre el éxito y la evolución de las teorías científicas.

El argumento del milagro sostiene que sería difícil explicar el éxito sostenido de nuestras mejores teorías si estas no fueran, al menos en parte, aproximadamente verdaderas. La capacidad predictiva de la ciencia, sus aplicaciones tecnológicas y su coherencia interna parecen reforzar esta hipótesis. Desde esta perspectiva, el realismo se presenta como la mejor explicación del éxito científico.

Por su parte, la meta-inducción pesimista recuerda que la historia de la ciencia está llena de teorías exitosas que acabaron siendo abandonadas. Ejemplos como el flogisto, el calórico o el éter sugieren que el éxito actual no garantiza la validez futura de nuestras teorías. Esta lección histórica alimenta el escepticismo antirrealista.

Además, el problema de las alternativas no concebidas, formulado por Stanford, refuerza esta crítica al señalar que siempre existen teorías posibles que aún no hemos imaginado. Este horizonte abierto limita nuestra confianza en las teorías actuales.

El RS busca ofrecer una respuesta intermedia. Reconoce la validez de la meta-inducción pesimista respecto a las entidades, pero afirma que las estructuras relacionales tienden a preservarse a través del cambio teórico. Ejemplos históricos como la transición de la óptica de Fresnel a la de Maxwell ilustran esta continuidad estructural.

Sin embargo, esta estrategia también enfrenta críticas. Se ha señalado que la noción de estructura preservada es a menudo retrospectiva y que las estructuras mismas pueden ser objeto de revisión. El desafío para el RS consiste en articular una concepción de estructura suficientemente precisa y operativa para sostener su compromiso ontológico sin caer en un formalismo vacío.

Realismo estructural epistémico vs. óntico

Dentro del RS, se distingue entre su versión epistémica (REE) y su versión óntica (REO). Esta distinción refleja diferentes concepciones sobre la relación entre conocimiento y

ontología.

El REE sostiene que solo podemos conocer la estructura del mundo, sin acceder a la naturaleza intrínseca de las entidades que lo componen. Esta postura, con raíces en Poincaré y Russell, se apoya en herramientas como las oraciones de Ramsey, que reformulan las teorías en términos estructurales.

Sin embargo, el REE ha sido criticado por su agnosticismo ontológico. Se argumenta que conocer únicamente estructuras, sin referencia a los objetos que las instancian, es epistemológicamente insuficiente. La representación científica requiere cierto grado de referencia a la realidad.

El REO da un paso más radical: sostiene que la estructura es todo lo que existe. Según esta visión, los objetos individuales son derivados o eliminables. Esta idea encuentra apoyo en fenómenos como la indistinguibilidad de partículas en mecánica cuántica.

No obstante, el REO enfrenta sus propios problemas. Se le reprocha un riesgo de platonismo excesivo y la dificultad de articular una teoría de la representación que conecte estructura y experiencia. Dorato ha señalado que tanto el REE como el REO deben integrar consideraciones pragmáticas y contextuales para mantenerse relevantes.

Borge, por su parte, propone un enfoque que vincule el REO con la práctica científica, articulando una ontología relacional anclada en la actividad concreta de modelización y experimentación. Esta propuesta busca superar las limitaciones del REO tradicional, ofreciendo una vía para una concepción más robusta y empíricamente fundamentada del realismo estructural.

Concepción semántica de las teorías científicas y modelos estructurales

El desarrollo de la concepción semántica de las teorías ha fortalecido la plausibilidad del RS. Este enfoque entiende las teorías como familias de modelos estructurales que representan aspectos del mundo, en contraste con la visión sintáctica basada en conjuntos de enunciados.

Los modelos matemáticos ocupan un lugar central en esta concepción. En lugar de evaluar la verdad literal de una teoría, se analiza si sus modelos capturan adecuadamente las estructuras relevantes de los fenómenos. Esta perspectiva es especialmente fructífera en ciencias como la física, donde la modelización desempeña un papel clave.

El REO encuentra afinidad con esta concepción. Al enfatizar el papel mediador de los modelos, facilita la desvinculación de la representación respecto a entidades sustanciales. La teoría de las estructuras parciales, por ejemplo, permite entender el cambio teórico como sustitución de estructuras incompletas por otras más precisas.

Sin embargo, la representación científica no puede reducirse a una correspondencia formal entre modelos y mundo. Los modelos cumplen funciones complejas: permiten explorar, manipular e intervenir en los fenómenos.

Morrison ha subrayado el carácter mediador de los modelos, destacando su papel activo en la construcción y validación del conocimiento. Rickles, por su parte, ha mostrado cómo la simetría y la estructura son elementos clave en la construcción de modelos en física, fruto de una interacción entre principios teóricos y prácticas experimentales.

Para el REO, integrar esta concepción mediacional es crucial. Requiere articular una teoría de la representación que reconozca el papel pragmático de los modelos y su inserción en contextos concretos de investigación. Solo así podrá evitar el riesgo de un formalismo excesivo y mantener su relevancia en la práctica científica real.

Problemas del REO: indistinguibilidad, colapso y representación

A pesar de su potencia explicativa, el REO enfrenta objeciones significativas. Uno de los problemas más relevantes es la indistinguibilidad entre estructuras físicas y estructuras puramente matemáticas. Si se sostiene que la estructura es todo lo que existe, ¿cómo distinguir entre una estructura que corresponde efectivamente a la realidad física y una que es meramente una construcción formal?

El riesgo, como ha señalado Borge, es que el REO derive hacia un platonismo estructural en el que las estructuras matemáticas se reifiquen sin criterios claros para establecer su vínculo con el mundo. Este problema, que puede denominarse "colapsología estructural", amenaza con desvincular al REO de la práctica científica.

Relacionado con ello está el riesgo de colapso ontológico entre modelo y mundo. Si se identifica directamente la estructura teórica con la del mundo, se difumina la distinción entre representación y realidad. Esta confusión puede llevar a una concepción ingenua de la representación científica, incapaz de dar cuenta de la complejidad de las prácticas de modelización.

Superar estas limitaciones exige una teoría de la representación que vaya más allá de la mera correspondencia isomórfica. Los enfoques pragmáticos e inferencialistas, como los de Suárez, Contessa y Frigg, ofrecen alternativas valiosas. Según estas perspectivas, los modelos representan no por su semejanza estricta con el mundo, sino por su capacidad para generar inferencias, guiar experimentos y coordinar prácticas.

La concepción de los modelos como artefactos epistémicos, defendida por Frigg y Nguyen, refuerza esta visión. Los modelos son herramientas construidas en contextos específicos, con fines y estrategias particulares. Para el REO, integrar esta dimensión mediada es esencial para mantener su conexión con la ciencia real.

Además, este enfoque permite abordar de manera más matizada el problema de la indistinguibilidad. Si las estructuras que postulamos son aquellas que resultan operativamente efectivas en la mediación entre teoría, experimentación y fenómeno, su estatuto ontológico se ancla en la dinámica misma del conocimiento científico.

Así, el REO debe desarrollar una concepción de la estructura que reconozca el carácter mediado, pragmático y contextual de la representación científica. Solo así podrá evitar el riesgo de un platonismo vaciado de contenido empírico y mantener su relevancia filosófica y

epistemológica.

Alternativas empiristas y caminos híbridos

Frente a los desafíos del REO, han surgido propuestas que buscan conservar su núcleo estructuralista sin asumir su radicalismo ontológico. Entre ellas destacan los enfoques empiristas y pragmáticos.

El estructuralismo empirista de van Fraassen adapta el empirismo constructivo a la modelización científica. Aquí, las estructuras desempeñan un papel central en la representación, pero su función es epistémica: no describen cómo es el mundo, sino cómo podría ser, siempre que las teorías sean empíricamente adecuadas.

Borge ha propuesto un "estructuralismo pragmático" que reconoce la centralidad de las estructuras, pero subraya que su función representacional depende de factores contextuales, intencionalidades y fines heurísticos. En esta visión, las estructuras no son entidades ontológicas independientes, sino configuraciones relacionales construidas y validadas en la práctica científica.

Este enfoque permite superar las limitaciones del REO tradicional, facilitando el diálogo con propuestas como el realismo perspectivista, el pluralismo metodológico y el realismo práctico.

El realismo perspectivista defiende que el conocimiento científico se construye desde perspectivas situadas, que condicionan tanto la representación como la interpretación de los fenómenos. Así, las estructuras no reflejan una realidad absoluta, sino articulaciones parciales configuradas por prácticas y contextos.

El pluralismo metodológico enfatiza la diversidad de métodos, modelos y objetivos en la ciencia contemporánea. Esta visión es afín al estructuralismo pragmático, que reconoce que las estructuras utilizadas en la representación científica varían según los fines y estrategias adoptadas.

El realismo práctico, por su parte, subraya que el compromiso ontológico en la ciencia se deriva de su capacidad para guiar la intervención efectiva en el mundo. Desde esta perspectiva, las estructuras relevantes son aquellas que demuestran operatividad en contextos concretos.

Incluso dentro del RS, autores como Esfeld y Lam han desarrollado versiones moderadas del REO que admiten cierto grado de individuación ontológica, sin renunciar a una visión relacional del mundo.

En definitiva, la viabilidad del REO depende de su capacidad para integrar esta sensibilidad pragmática y contextual. Lejos de debilitar el RS, esta apertura lo enriquece y lo hace más compatible con la ciencia tal como se practica.

CONCLUSIONES

El realismo estructural, en especial su versión óntica, se ha consolidado como una de las propuestas más sugerentes para afrontar el debate entre realismo y antirrealismo. Al sostener que lo que persiste en el desarrollo de la ciencia es la estructura relacional —y no necesariamente las entidades particulares—, el REO ofrece una vía intermedia que permite explicar tanto la continuidad como el éxito de las teorías.

Su afinidad con las prácticas de modelización y representación, sobre todo en la física, le otorga una notable relevancia. La idea de que las relaciones estructurales constituyen el núcleo ontológico del mundo resuena con los desarrollos contemporáneos en disciplinas donde la noción de individualidad clásica ha sido cuestionada.

Sin embargo, el REO enfrenta desafíos conceptuales importantes. Los problemas de indistinguibilidad entre estructuras físicas y matemáticas, la falta de criterios empíricos claros para su demarcación y la ausencia de una teoría de la representación sensible a la práctica científica señalan la necesidad de revisar y ampliar su marco conceptual.

La integración de enfoques pragmáticos, perspectivistas y pluralistas aparece como una estrategia prometedora. Hay que reconocer que las estructuras científicas operan en el marco de prácticas concretas permite anclar el REO en la dinámica real del conocimiento. Esta apertura metodológica no debilita al RS; por el contrario, lo enriquece.

Concebir las estructuras como configuraciones relacionales validadas en la práctica, y no como entidades abstractas desvinculadas de los contextos de investigación, contribuye a superar el riesgo de un platonismo vaciado de contenido empírico. En este sentido, el estructuralismo pragmático y los aportes del realismo perspectivista y del pluralismo metodológico ofrecen herramientas conceptuales valiosas.

El futuro del REO dependerá de su capacidad para asumir esta apertura y articular una ontología relacional coherente con las mejores teorías disponibles y con las prácticas concretas de la ciencia. Entendido así, el realismo estructural puede seguir ofreciendo una contribución valiosa para pensar la ciencia en sus múltiples dimensiones y para enriquecer nuestra comprensión filosófica de cómo representamos—y construimos—el mundo.

Declaración de conflicto de interés

Declaramos no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Carlos Rodríguez Benites, Lincoln Chiguala Contreras y Susanita Lizeth Moreno Cavero: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual,

manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Borge, B. (2018). Estructura, representación y ontología: Ensayos sobre realismo científico. Eudeba.

Borge, B. (2020). Realismo estructural óntico y modalidad. Ideas y Valores, 69(173), 37–56. https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v69n173.65624

Boyd, R. (1984). The current status of scientific realism. En J. Leplin (Ed.), Scientific realism (pp. 41–82). University of California Press.

Bueno, O. (1997). Empirical adequacy: A partial structures approach. Studies in History and Philosophy of Science Part A, 28(4), 585–610.

Cassirer, E. (1936). Determinism and indeterminism in modern physics. Yale University Press.

Chakravartty, A. (2007). A metaphysics for scientific realism: Knowing the unobservable. Cambridge University Press.

Chakravartty, A. (2017). Scientific ontology: Integrating naturalized metaphysics and voluntarist epistemology. Oxford University Press.

Chang, H. (2012). Is water H_2O? Evidence, realism and pluralism. Springer.

Contessa, G. (2007). Scientific representation, interpretation, and surrogative reasoning. Philosophy of Science, 74(1), 48–68.

da Costa, N. C. A., & French, S. (2003). Science and partial truth: A unitary approach to models and scientific reasoning. Oxford University Press.

Demopoulos, W., & Friedman, M. (1985). Critical notice: Bertrand Russell's The analysis of matter. Philosophy of Science, 52(4), 621–639.

Dorato, M., & Felline, L. (2011). Structural realism: Epistemic or ontic? Foundations of Science, 16(4), 295–306.

Duhem, P. (1906). La théorie physique: Son objet, sa structure. Marcel Rivière.

Ellis, B. (2009). The philosophy of nature: A guide to the new essentialism. McGill-Queen's University Press.

Esfeld, M., & Lam, V. (2011). Ontic structural realism as a metaphysics of objects. Analysis, 71(3), 416–425.

French, S., & Krause, D. (2006). Identity in physics: A historical, philosophical, and formal analysis. Oxford University Press.

French, S., & Ladyman, J. (2003). Remodelling structural realism: Quantum physics and the metaphysics of structure. Synthese, 136(1), 31–56.

Frigg, R., & Hartmann, S. (2020). Models in science. En E. N. Zalta (Ed.), The Stanford encyclopedia of philosophy (Winter 2020 Edition). https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/models-science/

Frigg, R., & Nguyen, J. (2016). The turn of the valve: Representing with material models. European Journal for Philosophy of Science, 6(2), 205–224. https://doi.org/10.1007/s13194-017-0182-4

Frigg, R., & Nguyen, J. (2020). Modelling nature: An opinionated introduction to scientific representation. Springer.

Giere, R. N. (2006). Scientific perspectivism. University of Chicago Press.

Ketland, J. (2004). Empirical adequacy and Ramsey sentences. The British Journal for the Philosophy of Science, 55(2), 287–300.

Kitcher, P. (1993). The advancement of science: Science without legend, objectivity without illusions. Oxford University Press.

Ladyman, J. (1998). What is structural realism? Studies in History and Philosophy of Science Part A, 29(3), 409–424.

Laudan, L. (1981). A confutation of convergent realism. Philosophy of Science, 48(1), 19–49.

Livanios, V. (2011). Structural realism and the problem of theory change. International Studies in the Philosophy of Science, 25(1), 1–12.

Massimi, M. (2019). Two kinds of exploratory models. Philosophy of Science, 86(5), 869–881. https://doi.org/10.1086/705494

Massimi, M. (2022). Perspectival realism. Oxford University Press.

Melia, J., & Saatsi, J. (2006). Ramseyfication and theoretical content. The British Journal for the Philosophy of Science, 57(4), 561–585.

Morgan, M. S., & Morrison, M. (1999). Models as mediators: Perspectives on natural and social science. Cambridge University Press.

Morrison, M. (1999). Models as mediators. En M. S. Morgan & M. Morrison (Eds.), Models as mediators: Perspectives on natural and social science (pp. 38–65). Cambridge University Press.

Pickering, A. (1995). The mangle of practice: Time, agency, and science. University of Chicago Press.

Psillos, S. (1999). Scientific realism: How science tracks truth. Routledge.

Psillos, S. (2006). The structure, the whole structure and nothing but the structure? Philosophy of Science, 73(5), 560–570.

Psillos, S. (2012). Knowing the structure of nature: Essays on realism and explanation. Palgrave Macmillan.

Putnam, H. (1975). Mathematics, matter and method. En Philosophical papers (Vol. 1). Cambridge University Press.

Rickles, D. (2008). Symmetry, structure, and spacetime. Oxford University Press.

Sankey, H. (2008). Scientific realism and the rationality of science. Ashgate.

Stanford, P. K. (2006). Exceeding our grasp: Science, history, and the problem of unconceived alternatives. Oxford University Press.

Suárez, M. (2004). An inferential conception of scientific representation. Philosophy of Science, 71(5), 767–779. https://doi.org/10.1086/421415

Suppes, P. (1960). A comparison of the meaning and uses of models in mathematics and the empirical sciences. Synthese, 12(2–3), 287–301.

van Fraassen, B. C. (1980). The scientific image. Oxford University Press.

van Fraassen, B. C. (2008). Scientific representation: Paradoxes of perspective. Oxford University Press.

Votsis, I. (2004). The epistemological status of scientific theories: An investigation of the structural realist account [Tesis doctoral, London School of Economics and Political Science].

Votsis, I. (2007). A structuralist theory of reference. Philosophical Studies, 133(2), 183–210.

Worrall, J. (1989). Structural realism: The best of both worlds? Dialectica, 43(1–2), 99–124.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

NECESIDAD DE TIPIFICAR LA FALTA POR AFECTACIÓN PSICOLÓGICA EN EL CÓDIGO PENAL PERUANO

NEED TO CLASSIFY A PSYCHOLOGICAL DISTRESS OFFENSE IN THE PERUVIAN PENAL CODE

Nelva Micarelli Araujo Montes

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

Necesidad de tipificar la falta por afectación psicológica en el código penal peruano

Need to classify a psychological distress offense in the peruvian penal code

Nelva Micarelli Araujo Montes

araujomontesnelvamicarelli@gmail.com

https://orcid.org/0009-0008-8664-4742

Universidad Peruana los Andes

Perú

RESUMEN

El presente artículo propone la necesidad de tipificar las faltas por afectación psicológica en el Código Penal peruano, con el fin de ofrecer una respuesta legal adecuada a las víctimas de violencia psicológica, una forma de violencia que afecta profundamente la salud mental de las víctimas sin dejar huellas físicas evidentes. Se analiza el Acuerdo Plenario N.º 2-2016/CJ-116, y los artículos 441° y 442° del Código Penal peruano, contextualizando la problemática y proponiendo reformas legislativas que sancione conductas que produzcan afectación psicológica. A través de un análisis doctrinal, jurisprudencial y comparado.

Palabras clave: violencia psicológica, daño psíquico, daño psicológico, código penal

ABSTRACT

This article proposes the need to classify offenses involving psychological harm in the Peruvian Penal Code in order to offer an adequate legal response to victims of psychological violence, a form of violence that profoundly affects the mental health of victims without leaving obvious physical traces. It analyzes Plenary Agreement No. 2-2016/CJ-116, and Articles 441 and 442 of

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

the Peruvian Penal Code, contextualizing the issue and proposing legislative reforms to punish behaviors that cause psychological harm. This article analyzes the issue through doctrinal, jurisprudential, and comparative analysis.

Keywords: psychological violence, psychological harm, psychological damage, penal code

Recibido: 5 de mayo 2025 | Aceptado: 30 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

La violencia psicológica es una forma de agresión que afecta profundamente la salud mental de las víctimas cuya consecuencia es la generación de un daño psíquico o psicológico, sin dejar huellas físicas evidentes. En el contexto peruano, el Código Penal ha avanzado en la tipificación de delitos relacionados con la violencia física y la violencia psicológica con resultado de “daño psíquico”, pero ha mostrado rezago en el reconocimiento y sanción de la violencia psicológica con resultado de “afectación psicológica”. El Acuerdo Plenario N. º 2-2016/CJ-116 y la "Guía de Valoración del Daño Psíquico en Personas Adultas Víctimas de Violencia Intencional", representan esfuerzos significativos para abordar la diferencia entre daño psíquico y daño psicológico para concluir en conductas punibles, pero aún persisten vacíos legales que requieren atención, tal como sancionar penalmente cuando la víctima de violencia psicológica tenga como resultado de su evaluación y/o pericia psicológica una “afectación psicológica”.

Al respecto, el artículo 441° del Código Penal regula sobre la falta penal de lesiones dolosas en la salud mental, exigiendo que exista un nivel leve de daño psíquico para ser sancionado penalmente; por su parte el artículo 442° del Código Penal codifica sobre el maltrato, estableciendo que ésta se configura cuando no se causa lesión o daño psicológico. De este modo, advertimos que ninguno de dichos articulados regula sobre una falta penal

cuando el agraviado (a) resulte con afectación psicológica, a consecuencia de la violencia psicológica ejercida por determinada persona. Cabe precisar que un daño psíquico es diferente de un daño psicológico, como más adelante lo desarrollaremos.

De este modo, la ausencia de una tipificación específica para las faltas por afectación psicológica limita la protección legal de las víctimas y dificulta la aplicación de medidas de reparación efectivas. Este artículo tiene como objetivo analizar la necesidad de incorporar en el Código Penal peruano la tipificación de las faltas por afectación psicológica, a fin de garantizar una protección integral a las víctimas de violencia psicológica.

METODOLOGÍA

Se realizó un análisis doctrinal y normativo de los artículos 441° y 442° del Código Penal peruano, el Acuerdo Plenario N.º 2-2016/CJ-116. Además, se revisaron fuentes bibliográficas especializadas en lesiones dolosas y maltrato como faltas, para contextualizar la discusión y proponer recomendaciones legislativas.

El presente estudio se basa en un enfoque cualitativo, que parte del análisis de una realidad cotidiana, utilizando para ello un análisis doctrinal, jurisprudencial y comparado. Se revisaron fuentes legales, doctrinas especializadas y jurisprudencia relevante, como el Acuerdo Plenario N.º 2-2016/CJ-116, que establece criterios sobre las lesiones y faltas por daño psíquico y afectación psicológica. Además, se realizó un análisis comparado con legislaciones de otros países que han avanzado en la inclusión del daño psicológico en sus cuerpos normativos penales. Este enfoque permite una comprensión integral de la problemática y la formulación de propuestas de reforma legislativa.

Desarrollo

1.1. Aspectos generales

1.1.1. Descripción de la realidad

En el contexto global, la violencia psicológica ha sido identificada como una problemática seria que genera daños emocionales profundos, afectando principalmente a mujeres, niños y adultos mayores. Instituciones como la Organización de las Naciones Unidad y de la Organización Mundial de la Salud han hecho hincapié en la necesidad de tratar esta forma de maltrato con la misma seriedad que otras formas de violencia. En el Perú a pesar, de que existen normas como la Ley N° 30364, que busca prevenir y sancionar diversas formas de violencia, la violencia psicológica continúa siendo minimizada. A nivel regional y local, especialmente en zonas rurales, esta forma de agresión es muchas veces normalizada o ignorada, lo que dificulta su visibilidad y tratamiento adecuado.

Las raíces de este problema son variadas. Entre las principales causas se encuentra a la normalización social del maltrato emocional, la carencia de educación en temas de salud mental y equidad de género, así como la débil respuesta institucional frente a las denuncias. La falta de una definición precisa en el Código Penal peruano que reconozca explícitamente el daño psicológico como una falta penal, permite que estas agresiones queden impunes. Esto se ve agravado por la dificultad de evidenciar este tipo de violencia, ya que no deja marcas visibles, lo que hace que muchas veces no sea considerada como delito o ni siquiera sea denunciado.

En el contexto político, cultural y social de la sociedad peruana, se viene advirtiendo casos de denuncia por violencia psicológica con un nivel leve, moderado o grave de daño psíquico, que son calificados en el caso de nivel leve como faltas, el nivel moderado como lesiones leves, y el nivel grave o muy grave como lesiones graves, conforme lo establece el artículo 124 – B del Código Penal. Advirtiéndose de ello, que se ha realizado una clara diferenciación entre daño psíquico de afectación psicológica o daño psicológico, conforme se expresa de la lectura del artículo 122-B de la referida norma adjetiva, que prescribe: *“El que de cualquier modo, cause lesiones corporales que requieran menos de diez días de asistencia o*

descanso según prescripción facultativa, o algún tipo de afectación psicológica, cognitiva o conductual que no califique como daño psíquico a una mujer en su condición de tal o integrante del grupo familiar (…)". En ese sentido, el legislador diferencia un daño psíquico de un daño psicológico, sancionando sólo el primero, ya sea como delito o como faltas, según el nivel de daño psíquico que se cause a la víctima, dejando de este modo impune la "afectación psicológica".

Éste último que, en algunas ocasiones es confundida por el titular de la acción penal, pues cuando no se configura delito por el nivel de daño psíquico, remite los actuados a los Juzgados de Paz Letrado, emitiendo disposiciones fiscales con la opinión de aperturarse proceso de faltas por las conductas previstas por los artículos 441° (lesiones dolosas) o 442° (maltratos) del Código Penal peruano, sin considerar que el resultado de las pericias psicológicas concluyen que el daño es "afectación psicológica", y no "daño psíquico", siento éste último por el que si correspondería aperturar proceso penal por faltas en su modalidad de lesiones dolosas. Existiendo de esta forma un vacío normativo que requiere la intervención del legislador, a fin de sancionar las faltas con el resultado de "afectación psicológica", y de este modo tutelar la salud mental de la persona afectada, siendo además un derecho constitucional protegido por el numeral 1 del artículo 2 de la Constitución Política del Perú, que establece: "*toda persona tiene derecho a su integridad moral, psíquica y física, y a su libre desarrollo y bienestar*". Siendo ello así, el Estado también debe tutelar legalmente la protección de la integridad psíquica de la persona víctima de violencia psicológica.

De no abordarse con urgencia, las consecuencias de esta forma de violencia pueden ser muy graves, pues no sólo genera la impunidad, sino que también perpetúa ciclos de abuso dentro de las familias y comunidades, afectando el desarrollo personal, emocional y social de las víctimas.

1.1.2. Salud mental de las personas

La salud mental es un estado dinámico de bienestar subjetivo, en permanente búsqueda de equilibrio, que surge de las dimensiones biopsociales y espirituales del desarrollo y se expresa en todas las esferas de la conducta de la persona (comportamientos, actitudes, afectos, cogniciones y valores); todo lo cual se plasma en el establecimiento de relaciones humanas equitativas e inclusivas, de acuerdo a la edad, sexo, etnia y grupo social, así como en la participación creativa y transformadora del medio natural y social, buscando condiciones favorables para el desarrollo integral, individual y colectivo (MINSA, 2004).

La salud mental a nivel individual, implica entre otros aspectos: a) la asunción a un proyecto de vida a partir del reconocimiento de las propias agencias, y limitaciones; b) la capacidad de auto cuidado, empatía, tolerancia y confianza en la relación con las demás personas; c) la facultad de postergar impulsos, deseos, gratificaciones, inmediatas al mediar un pensamiento guiado por valores y principios sociales, y culturales interiorizado; d) del reconocimiento de la diferencia y límites entre el mundo subjetivo y principios sociales y culturales interiorizados; d) la acción creativa y transformadora del medio, generadora de condiciones favorables para el desarrollo de los recursos personales; f) la capacidad de disfrute y de buscarle sentido a la vida. (GTSM, 2007).

De este modo, la salud mental responde a un proceso dinámico, no exento de conflictos sociales, económicos, culturales, familiares, etc. Producto de la interacción en el entorno, en que se debe buscar el equilibrio de las dimensiones biopsociales y espirituales para el desarrollo de una persona, pues de lo contrario puede desencadenar en enfermedades mentales.

En el contexto peruano, la salud mental tiene que ver con el contexto sociocultural de cada persona, pues somos un país multicultural, que no está ajeno a la violencia física y psicológica, por lo mismos requiere atención prioritaria.

1.1.3. Violencia psicológica

La violencia es un fenómeno social que atraviesa toda sociedad, la misma que presupone un ejercicio de poder a través de la fuerza, un arriba y un abajo, reales o simbólicos (Corsi, 1994). Existen diferentes manifestaciones y escenarios en los que se presenta, cuyas víctimas por lo general son la población más vulnerable entre niños, niñas, adolescentes, mujeres, ancianos, que, por su condición de género, edad, clase, etnia, etc., se tornan frágiles. Siendo en una población minoritaria los varones. Dicha violencia responde a agresiones psicológicas, físicas y agresiones verbales.

Así, la violencia psicológica es definida por Radda Barrer (1998), como “toda acción u omisión cuyo propósito sea degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de la persona, por medio de la intimidación, manipulación, amenaza directa o indirecta, humillación, aislamiento, encierro o cualquier otra conducta u omisión que implique un perjuicio de la salud psicológica, el desarrollo integral o la autodeterminación del ser humano”.

Según la Guía de Evaluación del Daño Psíquico en personas Adultas víctimas de Violencia Intencional (2016), consiste en actos tendientes a controlar o aislar a las personas, así como a humillarlas o avergonzarlas.

Por su parte, la Ley 30364, Ley para Prevenir y Sancionar la Violencia contra la Mujer e Integrantes del Grupo Familiar, en su artículo 8, sobre tipos de violencia en el literal b) precisa que la violencia psicológica, es la acción u omisión, tendiente a controlar o aislar a la persona contra su voluntad, a humillarla, avergonzarla, insultarla, estigmatizarla o estereoparla, sin importar el tiempo que se requiere para su recuperación.

En síntesis, la violencia psicológica es toda acción que causa daño emocional en las personas, se manifiesta mediante ofensas verbales, amanzanas, gestos despreciativos, indiferencia, descalificadores y ridiculizadores.

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

1.1.4. Daño psíquico

Según la Real Academia de la Lengua Española, define, “dañar” como causar detrimento, menoscabo, dolor o molestia.

La *Guía de valoración de daño Psíquico en personas Adultas Víctimas de Violencia Intencional (2016),* define el daño psíquico como: “La afectación y/o alteración de alguna de las funciones mentales o capacidades de la persona, producida por un hecho o un conjunto de situaciones de violencia, que determina un menoscabo temporal o permanente, reversible o irreversible del funcionamiento integral previo”, implica considerar los conceptos jurídicos contenidos en la descripción de las distintas conductas delictivas del Código Penal que afectan la integridad y salud de las personas”.

Según esta definición, el daño psíquico implica:

- La afectación y/o alteración de algunas de las funciones mentales o capacidades de la persona que puede presentarse de dos maneras: como un cuadro psicopatológico codificable internacionalmente (CIE-10) o como un menoscabo del funcionamiento integral de la persona expresado en un síndrome difuso.
- Puede ser tanto una condición nueva en el sujeto como incrementar una discapacidad anterior.
- Causa una limitación o disminución del funcionamiento biopsicosocial.
- La existencia de un nexo causal con un evento violento que es experimentado como traumático.
- Puede ser reversible y temporal.
- Menoscaba el funcionamiento integral previo al evento violento.
- Puede darse una alteración del proyecto de vida.

Por su parte, *la Guía de Evaluación Psicológica Forense en Casos de Violencia Contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar* (2016), define el daño psíquico de manera más detallada, destacando tres aspectos fundamentales:

a) *"**El evento fáctico**: Se refiere al hecho concreto que tiene la capacidad de irrumpir en la vida de las personas, provocando una disrupción que altera el estado de equilibrio previo al suceso. La intensidad del daño aumenta cuando el evento es inesperado, amenaza la integridad física y psicológica, mina la confianza, presenta características novedosas y distorsiona el entorno habitual de la víctima.*

b) ***La vivencia**: Es el modo particular en que cada persona procesa el evento traumático a nivel **intrapsíquico**. El hecho violento moviliza la capacidad del psiquismo para articular los afectos y los procesos de pensamiento. La vivencia traumática ocurre cuando este evento fractura dicha articulación, generando fallas en la elaboración psíquica.*

c) ***La experiencia**: Hace referencia a la forma en que el evento fáctico y la vivencia se articulan psicológicamente y se comunican. Mientras que la vivencia permanece en un nivel intrapsíquico y no siempre consciente, la experiencia es **pensable y comunicable**. A través de la experiencia, la persona narra lo sucedido, describe los hechos y expresa la percepción que tiene de sus efectos. Sin embargo, esta narrativa, aunque relacionada con la vivencia, no alcanza a expresarla en su totalidad."*

De ello podemos colegir que, el daño psíquico consiste en una alteración significativa de las funciones mentales de una persona como resultado de hechos violentos, los cuales pueden generar un deterioro en su capacidad de funcionamiento emocional, cognitivo o conductual. Este deterioro puede ser temporal o permanente, y su gravedad varía según cada caso.

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

1.1.5. Daño Psicológico

Para Muñoz (2013) el concepto de daño psicológico hace alusión a “todos aquellos desajustes psicológicos derivados de la exposición de la persona a situaciones de victimización criminal (psicopatología traumática)

Según Echeburúa y otros (2004), refiere que el daño psicológico se refiere a dos aspectos “por un lado a las lesiones psíquicas agudas producidas por un delito violento, que en algunos casos pueden remitir con el paso del tiempo, el apoyo social o un tratamiento psicológico adecuado; y por otro, a las secuelas emocionales que persistente en la persona de forma crónica, como las consecuencias del suceso sufrido y que interfieren negativamente en su vida cotidiana. En uno y el otro caso el psíquico es la consecuencia de un suceso negativo que desborda la capacidad de afrontamiento y de adaptación de la víctima a la nueva situación. Clasifica dos tipos básicos de daños psicológicos:

a) Daño agudo o lesiones psíquicas, que se caracteriza por la posibilidad de que puedan remitir con el paso del tiempo, el apoyo social o un tratamiento terapéutico adecuado. Las lesiones psíquicas más frecuentes son los trastornos adaptativos (caracterizados por un estado de ánimo depresivo o ansioso), el trastorno por estrés agudo o el trastornó por estrés postraumático.

b) Daño crónico o secuelas psíquicas, que se caracterizan por la estabilidad del daño, persistiendo en la persona de forma crónica, a modo de cicatrices psicológicas, no remitiendo con el paso del tiempo ni con un tratamiento adecuado. Las secuelas psíquicas más frecuentes son las modificaciones permanentes de la personalidad.

Asimismo, precisa que el daño psicológico cursa habitualmente en fases:

- En una ***primera fase,*** suele surgir una reacción de sobrecogimiento, con un cierto enturbiamiento de la conciencia y con un embotamiento general, caracterizado por

lentitud, un abatimiento general, unos pensamientos de incredulidad y una pobreza de reacciones.

- En la ***segunda fase***, a medida que la conciencia se hace más penetrante y se diluye el embotamiento producido por el estado de shock, se abren paso vivencias afectivas de un colorido más dramático: dolor, indignación, rabia, impotencia, culpa, miedo, que alternan con momentos de profundo abatimiento.
- Como ***tercera fase***, hay una tendencia a re experimentar el suceso, bien espontáneamente o bien en función de algún estímulo concreto asociado (como un timbre, un ruido, un olor, etc.) o de algún estímulo más general: una película violenta.

De este modo, la *afectación psicológica* hace referencia a alteraciones menos graves en la esfera emocional o mental de la persona, que, si bien pueden causar malestar o incomodidad temporal, no necesariamente generan un impacto profundo o prolongado en su funcionamiento general. Esta diferencia es crucial, ya que la afectación psicológica no alcanza la misma proporción de gravedad ni de consecuencias que el daño psíquico, y, por tanto, no amerita una valoración ni tratamiento tan extensos en el ámbito forense. Es por ello que, en tema de punibilidad, no siempre son sancionadas los daños que producen afectación psicológica, sino sólo los que producen afectación psíquica, como es el caso peruano.

1.1.6. Cuatro comparativo

Autores como Aranguren, M. (2012), y de la Fuente, J., & De La Serna, J. (2010), establecen las siguientes diferencias:

Tabla 1

Cuadro comparativo de daño psíquico, daño psicológico.

Daño Psíquico	Daño Psicológico
❖ Es una alteración grave y	❖ Es una alteración emocional

permanente del aparato psíquico que afecta la estructura de la personalidad. ❖ Es la afectación o alteración de alguna de las funciones mentales o capacidades de la persona, producida por un hecho o conjunto de situaciones de violencia, que determina un menoscabo temporal o permanente, reversible o irreversible del funcionamiento integral previo. ❖ Es irreversible o de difícil reversibilidad: se considera permanente o crónico ❖ Diagnostico psiquiátrico: requiere valoración médica y puede involucrar trastornos mentales. ❖ Es prolongada o permanente; con deterioro funcional significativos.	o conductual transitoria como consecuencia de un hecho traumático. ❖ Es una afectación producida por situaciones violentas de diferente naturaleza, intencional o accidental (accidente tránsito, desastres naturales, incendios, duelo patológico) y que puede ocasionar daño psíquico (cuando es intencional) de manera temporal. ❖ Es reversible, puede ser tratado y superado con intervención psicológica. ❖ Evaluado por psicólogo clínico, requiere pruebas psicométricas y entrevistas. ❖ Limitada en el tiempo, puede resolverse con tratamiento oportuno. ❖ Requiere psicometría, consejería psicológica,

❖ Requiere tratamiento psiquiátrico, farmacológicos, intervención institucional. ❖ Informe psiquiátrico forense, utilizado en procesos penales y de inimputabilidad.	enfoque cognitivo – conductual. ❖ Informe psicológico, útil en procesos de familia, violencia, menores. ❖ Es un concepto amplio de naturaleza clínica y forense.

1.2. Normativa internacional

La figura de los delitos o faltas por afectación psicológica no está completamente consolidada en todos los sistemas penales internacionales. Sin embargo, diversos países han abordado el daño psicológico como parte de su legislación penal, adaptándolo según sus contextos jurídicos y sociales. A continuación, se examinan algunos enfoques de derecho comparado que incluyen la afectación psicológica en su normativa, con el fin de ofrecer una visión sobre cómo podría consolidarse esta figura en el Código Penal peruano.

En España, la legislación penal reconoce la violencia psicológica como una forma de maltrato dentro de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. El artículo 153° del Código Penal Español prescribe que: "*El que por cualquier medio o procedimiento causare a otro menoscabo psíquico o una lesión de menor gravedad de las previstas en el apartado 2 del artículo 147°, o golpeare o maltratare de obra a otro sin causarle lesión, cuando la ofendida sea o haya sido esposa, aun sin convivencia, o persona especialmente vulnerable que conviva con el autor, será castigado con la pena de prisión de seis meses o un año o de trabajo en beneficios de la comunidad de treinta y uno a ochenta días, o en todo caso la privación del derecho de tenencia y porte de armas de un año de un año (…)"*. De este modo, se aprecia como lo legislación española, tipifica el maltrato

psicológico y físico como delito de violencia de género, sin necesidad de que haya lesiones evidentes. Este marco legal se basa en la idea de que el daño psíquico tiene consecuencias tan graves como el daño físico. Cabe precisar que el daño psíquico o daño psicológico son tratados como sinonimia.

En Argentina, la Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres (2015) incluye dentro de su definición de "violencia contra las mujeres" la violencia psicológica, ya sea que se ejerza en el ámbito público o privado. Esta ley no solo sanciona las agresiones físicas, sino también las agresiones emocionales, verbales y psicológicas, entendiendo que estas afectan profundamente el bienestar psíquico y emocional de las víctimas. Aunque no se tipifican específicamente "faltas" por afectación psicológica, el maltrato psicológico se sanciona dentro del marco de las penas por violencia doméstica, considera que el daño psicológico puede ser parte de los delitos de lesiones o de violencia doméstica, en función a la gravedad de la afectación. La Ley 26.485 incluye medidas de protección como la remoción del agresor, restricciones de contacto y acceso a asistencia psicológicas para las víctimas.

Francia ha sido pionera en la inclusión del daño psicológico como parte de la violencia doméstica, con la promulgación de diversas leyes que sancionan las agresiones psicológicas. La ley 2010-769 de 9 de julio de 2010, por ejemplo, define de manera explícita la violencia psicológica como una forma de abuso emocional, y establece que puede ser objeto de sanciones dentro del marco de la violencia familiar. En este caso, el Código Penal francés permite que el daño psicológico sea considerado dentro del ámbito de las "lesiones no físicas" cuando el daño psíquico está relacionado con comportamientos tales como el aislamiento, el control excesivo, las amenazas o el abuso verbal. Estos tipos de agresiones no requieren necesariamente una lesión física, pero sí deben ser evaluados por profesionales médicos o psicólogos para determinar su impacto en la víctima.

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

En Italia, el Código Penal contempla el maltrato familiar en el contexto de la violencia de género, pero también reconoce la violencia psicológica. La Ley 154 de 2001 introduce el concepto de maltrato en el contexto familiar y protege a las víctimas de violencia tanto física como psicológica. En este caso, el daño psicológico puede ser considerado una forma de maltrato que afecta a la víctima, y las sanciones se imponen no solo en función de la violencia física, sino también de los efectos psicológicos comprobables.

En Chile, la Ley 20.066 de 2005 sobre Violencia Intrafamiliar también aborda la violencia psicológica, aunque inicialmente el enfoque estaba centrado en el maltrato físico. Con el tiempo, la ley ha evolucionado para incluir la violencia psicológica como una de las formas de violencia intrafamiliar. Esta ley reconoce que las agresiones emocionales y psicológicas pueden ser tan dañinas como las físicas y, por lo tanto, debe sancionarse en el mismo contexto. El Código Penal chileno no tiene una tipificación específica para las faltas por daño psicológico, pero la Ley 20.066 establece que la violencia psicológica es uno de los tipos de maltrato que puede ser sancionado en el contexto de la violencia intrafamiliar, con penas que varían dependiendo de la gravedad del daño.

En Perú, si bien se ha penalizado como delito el daño psíquico según el nivel de afectación (leve, moderado y grave), conforme se establece del artículo 124- B del Código Penal, para determinar en qué casos configura delitos y en qué casos es faltas; no obstante, se ha déjalo impune las conductas que produzcas afectación psicológica, la que si bien es superable en determinado tiempo, empero merece ser sancionado, por producir en la victima dicha afectación, de lo contrario se deja abierta la posibilidad de continuar con dichas conductas al libre albedrio de los propulsores generadores de la violencia psicológica, por el simple hecho de ser atípicas.

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

1.3. Normativa nacional

En esta línea, el ***Acuerdo Plenario N.º 2-2016/CJ-116 "X Pleno Jurisdiccional de las Salas Pernales Permanente y Transitoria"*** aborda indirectamente la necesidad de distinguir entre afectaciones menos graves y aquellas que demandan una mayor atención en términos procesales y probatorios. De acuerdo con la doctrina legal establecida, el análisis proporcional de los hechos y su gravedad constituye un factor determinante para definir la configuración de los elementos materiales del delito, particularmente en aquellos casos donde las consecuencias psíquicas o emocionales puedan no ser evidentes en un primer momento. Estableciendo en sus fundamentos 15, 16, 17, 18, 21, 25 y 39 lo siguientes:

15°. Mediante la segunda disposición complementaria modificatoria de la Ley 30364 para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar, publicada el 23 de noviembre de 2015, se incorporó el artículo 124-B al Código Penal, según el cual ***se establecen tres niveles o escalas de daño psíquico que deben ser considerados, de acuerdo al grado de intensidad, como lesiones graves, lesiones leves y faltas según determinación pericial dando con ello inicial contenido a la expectativa de protección contra las agresiones que en el derecho penal se estableció desde mucho antes para la salud mental****.*

16°. ***El daño psíquico****, se consideró según la gravedad de la aflicción causada, esta división se ve recogida en la Guía para Determinar el Daño Psíquico, en la que se definió al daño como "la afectación y/o alteración de algunas de las funciones mentales o capacidades de la persona, producida por un hecho o conjunto de situaciones de violencia, que determina un menoscabo temporal o permanente, reversible o irreversible del funcionamiento integral previo" [Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Guía de Valoración del Daño Psíquico en Personas Adultas Víctimas de Violencia Intencional.*

2016. p. 40] definición que también se encuentra en el inciso b, del artículo 8 de la Ley N.° 30364.

17°. No obstante, la declaración normativa de los niveles de perturbación mediante la primera disposición complementaria modificatoria de la Ley 30364, solo se adecuó el artículo 122 del Código Penal, ***considerándose el delito de lesiones leves por daño psíquico moderado, sin*** *modificarse los artículos 121 y 441, del Código Penal en que se tipifican los delitos de lesiones graves y faltas respectivamente.*

18°. Finalmente, mediante Decreto Legislativo 1323, para el Fortalecimiento de la Lucha Contra el Feminicidio, la Violencia Familiar y la Violencia de Género, publicado de 06 de enero de 2017, se incorporó en el inciso 3 del primer párrafo del artículo 121 ***la escala grave y muy grave de daño psíquico****.*

(…)

Falta culposa de daño psíquico leve

25°. En principio el menoscabo en la salud física de la víctima como reacción ante la agresión violenta es independiente de la naturaleza dolosa o culposa de la conducta del agente; así se concluye del contenido del segundo párrafo del art. 441 CP. ***La perturbación mental diagnosticada como leve derivada de la conducta es posible cuando el proceder del agente delictivo respecto del ámbito físico de la salud, la vida o la libertad, no causó una huella psíquica intensa o moderada en la víctima****.*

39°. El último párrafo del artículo 124-B del Código Penal precisa que la Afectación Psicológica será determinada mediante un examen pericial o cualquier otro elemento probatorio objetivo similar al emitido por entidades públicas o privadas especializadas en la materia, sin someterse a la equivalencia del daño psíquico.]

Claramente el legislador separa el daño psíquico de la afectación psicológica y deja sentado que no existen escalas de afectación psicológica equiparables a los niveles de

daño psíquico. Aunque ciertamente en el art 122-B se establece dos modos de afectación psicológica (la agravación corresponde al empleo de arma; la alevosía; la situación de gestante; la minoridad, ancianidad o discapacidad de la víctima). La diferencia de punición radica básicamente en la mayor vulnerabilidad del sujeto pasivo.

No se ha generado normativamente modalidad alguna de faltas por afectación psicológica." sic

De ello se concluye, lo siguiente:

- El legislador peruano sólo sanciona las conductas de violencia psicológicas, que produzcan daño psíquico.
- No existe similitud/ sinonimia entre afectación psicológica y daño psíquico.
- El nivel del daño psíquico es determinado a través de un examen pericial o de cualquier otro medio idóneo, es decir permite también la evaluación psicológica por profesionales no peritos, siempre que cumplan con las exigencias establecidas por la Guías de procedimiento y valoración de las evaluaciones psicológicas del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- El daño psíquico tiene tres niveles de valoración para configurar delito o falta: nivel grave o muy grave de daño psíquico, configura delito de lesiones graves; nivel moderado de daños psíquico configura delito de lesiones leves; y el nivel leve de daño psíquico configura faltas.
- No existe tipificación alguna modalidad de delitos o faltas por afectación psicológica.

Ahora bien, el artículo 441 del Código Penal peruano prescribe que: "*El que, de cualquier manera, causa a otro una lesión dolosa en el cuerpo o en la salud física o mental que requiera hasta diez días de asistencia o descanso, o nivel leve de daño psíquico, según prescripción facultativa, será reprimido con prestación deservicio comunitario de cuarenta a sesenta jornadas, siempre que no concurran circunstancias o medios que den gravedad al hecho (…). Cuando la lesión se cuándo por culpa y*

ocasiona hasta cinco días de incapacidad, la pena será de sesenta a ciento días multa". Determinándose de ello, que sólo se tipifica las lesiones dolosas y culposas que causan daño físico o daño psíquico que requiera hasta diez días de asistencia o descanso. Sin embargo, este artículo no aborda de manera explícita las faltas por afectación psicológica, lo que limita su aplicación en casos de violencia psicológica que no causan daño psíquico evidente. Para su configuración el resultado del examen de pericia psicológica debe precisar necesariamente que la evaluada tiene un nivel leve de daño psíquico, de lo contrario no podría aperturarse el proceso penal.

Por otro lado, el artículo 442° prescribe que: "El que maltrata a otro física o psicológicamente, o lo humilla, denigra o menosprecia de modo reiterado, sin causarle lesión o daño psicológico, será reprimido con prestación de servicios comunitarios de cincuenta a ochenta jornadas (…)". De ello se tiene, que sólo se sanciona el maltrato físico o psicológico reiterado sin causar lesión o daño psicológico, dejando de lado el contexto de una víctima que presenta daño psicológico.

De este modo, el Código Penal peruano está centrado en la protección del cuerpo como objeto de lesiones, mientras que los efectos sobre la mente han sido históricamente relegados. Si bien se han introducido conceptos como "daño psíquico" en ciertos tipos penales, aún se carece de una tipificación clara que sancione las afectaciones psicológicas de baja intensidad o reiteradas que no alcancen los umbrales exigidos para considerarlas lesiones graves. Esta omisión deja a muchas víctimas sin acceso a la justicia penal, es más el mismo Acuerdo Plenario N° 002-2016/CJ-116 en su fundamento 39 ha expresado que: El legislador separa el daño psíquico de la afectación psicológica equiparable a los niveles de daño psíquico. No habiéndose generado normativamente modalidad alguna de faltas por afectación psicológica, lo que implica su impunidad. Por ello, cuando se denuncian hechos de violencia psicológica sustentados

en pericias psicológicas que concluyen que la víctima tiene “afectación psicológica”, no se puede subsumir dicha conducta en lo previsto por el artículo 441° del Código Penal, pues no se trata de un nivel leve de daños psíquico. Asimismo, tampoco se puede subsumir en lo previsto por el artículo 442° del Código Penal, que sanciona el maltrato físico o psicológico que no haya generado lesión o daño psicológico.

1.4. La necesidad de tipificar las faltas por afectación psicológica en el código penal peruano

Estando al contexto antes expuesto, existe la necesidad de una tipificación legislativa que incluya de manera explícita las faltas por afectación psicológica en el Código Penal Peruano, la misma que es esencial para garantizar una protección integral a la víctima de violencia psicológica, independientemente de su condición de mujer. Esta reforma debe considerar la especificidad del daño psíquico, estableciendo criterios claros para su valoración y determinando las penas correspondientes. Además, debe contemplar medidas de reparación que promuevan la rehabilitación y reintegración de las víctimas en la sociedad, debido a que en la práctica los jueces de paz letrado no pueden sancionar aquellas conductas que provengan de violencia psicológica con el resultado de “afectación psicológica”, sino sólo aquellas que tengan “afectación psíquica” como lesiones dolosas en la salud mental, o que su resultado precise “ningún daño psicológico” para configurar maltrato.

Una propuesta concreta es incluir el artículo 441 – A del Código Penal peruano, con la siguiente redacción: *"El que causare a otra afectación psicológica según prescripción facultativa, será sancionado con una pena de prestación de servicio comunitario de cincuenta a setenta días multa o reparación integral, conforme a la evaluación pericial realizada por un profesional especializado."*

Esta modificación establecería un tipo penal que reconoce explícitamente las consecuencias de las agresiones psicológicas, permitiendo que las víctimas reciban atención

legal adecuada. Por ello, es fundamental que las evaluaciones periciales sean un pilar clave en la valoración de los daños psicológicos.

RESULTADOS

- **Análisis del Acuerdo Plenario N.º 2-2016/CJ-116:** Este acuerdo establece criterios para la valoración de daño psíquico, diferenciado entre lesiones leves y lesione graves como delito, y lesiones leves como faltas. Sin embargo, no aborda de manera específica las faltas por afectación psicológica, dejando un vacío en la legislación penal.
- **De la Revisión de los artículos 441 y 442 del Código Penal peruano:** Ninguno de los dos artículos en mención, han tipificado las faltas de violencia psicológica con el resultado de “afectación psicológica”, por lo que se requiere la incorporación de un artículo que la regule como tal.
- La revisión de sentencias emitidas por juzgados de paz letrado en materia de faltas muestra una interpretación restrictiva sobre la posibilidad de sancionar afectaciones psicológicas leves. En varios casos, aun existiendo informes psicológicos que acreditan síntomas de ansiedad, temor persistente o estrés emocional como resultado de actos de hostigamiento o amenazas verbales, los jueces no pueden subsumir dicho resultado en las conductas descritas por el artículo 441 ° y 442 ° del Código Penal.

DISCUSIÓN

- La revisión del Acuerdo Plenario N° 2-2016/CJ-116 permite advertir una importante contribución en cuanto a los criterios de valoración del daño psíquico en el ámbito penal, especialmente al diferenciar las lesiones psíquicas por su gravedad. No obstante, este instrumento jurisprudencial no ofrece un tratamiento específico respecto a las faltas que resultan en una afectación psicológica leve, lo que evidencia una omisión normativa

relevante. Esta ausencia deja un vacío interpretativo en los casos donde, si bien no se configura un delito de lesión leve o grave, conforme a los estándares del Código Penal, si existe una perturbación emocional constatable que merece atención jurídica.

- Asimismo, el análisis de los artículos 441° y 422° del Código Penal Peruano revela que la actual legislación en materia de faltas no contempla expresamente la violencia psicológica que produce afectación emocional o afectación psicológica sin secuelas clínicas permanentes. La tipificación de estas conductas se limita a manifestaciones físicas o a formas de agresión directa que excluyen, de forma implícita, las dimensiones subjetivas del daño psicológico, diferente al daño psíquico leve. Esta omisión normativa genera inseguridad jurídica, al no ofrecer herramientas suficientes para que el operador de justicia sancione adecuadamente conductas reiterativas o simbólicas que afectan de forma evidente la salud mental de las personas víctimas de violencia psicológica.
- En consecuencia, resulta indispensable proponer la incorporación de un tipo infracciones autónomas en el Código Penal, que reconozca expresamente las faltas por afectación psicológica, considerando la evolución doctrinaria y la necesidad de una tutela efectiva de la integridad emocional de los ciudadanos. Esta reforma no solo permitiría una mejor respuesta ante manifestaciones de violencia psicológica leve, sino además contribuiría a cerrar la brecha entre el reconocimiento del daño psíquico como fenómeno real y su tratamiento normativo fragmentario. El derecho penal contemporáneo debe avanzar hacia una protección integral de la persona, incluyendo su esfera emocional, especialmente en contexto de violencia interpersonal o familiar.

CONCLUSIONES

- Es imperativo que el Código Penal peruano reconozca y tipifique las faltas por afectación psicológica, alineándose con los avances en la valoración técnica del daño psíquico y

respondiendo adecuadamente a las víctimas de violencia psicológica. Se recomienda penalizar de manera explícita como faltas contra la persona en la modalidad de daño psicológico, garantizando una protección integral y afectiva para las personas afectadas.

- La figura de faltas por afectación psicológica ya se encuentra parcialmente desarrollada en algunas jurisdicciones internacionales como España, Argentina, Francia, Italia y Chile, aunque cada país tiene un enfoque diferente respecto al tratamiento de este tipo de violencia. En general, la tendencia a reconocer que el daño psicológico puede tener impacto tan grave como las lesiones físicas y debe ser tratado de manera independiente o como parte del maltrato intrafamiliar o de género.
- En el Perú, la experiencia de otros países sugiere que la tipificación de la violencia psicológica como una falta o delito debe ir acompañada de mecanismos de evaluación pericial claros y medidas de protección eficaces. Esto permitiría una respuesta más adecuada y temprana ante este tipo de agresiones, garantizando la protección de las víctimas y promoviendo una sociedad más consciente del impacto del daño psíquico en las personas.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Nelva Micarelli Araujo Montes: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que no utilizó Inteligencia Artificial en ninguna parte de este manuscrito.

REFERENCIAS

Acuerdo Plenario N.º 2-2016/CJ-116. (s.f.). *Lesiones, faltas, daño psíquico y afectación psicológica*. Recuperado de https://lpderecho.pe/acuerdo-plenario-no-002-2016cj-116-lesiones-faltas-dano-psiquico-afectacion-psicologica

Aranguren, M. (2012). *Daño psíquico y daño psicológico: Aportes para su diferenciación en el ámbito jurídico*. Revista de Psicología Forense.

Corsi, J. (1994). *Violencia familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Constitución Política del Perú de 1993. (s.f.). Recuperado de https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru

Código Penal Peruano. (s.f.). Recuperado de https://lpderecho.pe/codigo-penal-peruano-actualizado/

De la Fuente, J., & De La Serna, J. (2010). *Manual de psicología jurídica y forense*. Barcelona: Editorial Ariel.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua. (2000).

Echeburúa, E. (2004). *Abuso sexual en la infancia: Víctimas y agresores*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

GTSM Grupo de Trabajo de Salud Mental de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. (2007). *Salud mental comunitaria en el Perú: Aportes temáticos para el trabajo con poblaciones*. Lima: Proyecto AMARES PERU.

Guía de evaluación psicológica forense en casos de violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar. (2016). Recuperado de https://img.lpderecho.pe/wp-

content/uploads/2016/09/Gu%C3%ADa-de-Evaluaci%C3%B3n-Psicol%C3%B3gica-Forense-en-caso-de-violencia-contra-las-mujeres-y-los-integrantes-del-grupo-familiar-y-en-otros-casos-de-violencia-Legis.pe_.pdf

Guía de valoración del daño psíquico en personas adultas víctimas de violencia intencional. (s.f.). Recuperado de https://repositorio.aurora.gob.pe/handle/20.500.12702/97

Ley 20.066 de 2005. (s.f.). Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242648

Ley 26.485 de protección integral a las mujeres. (s.f.). Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf

Ley 30364, Ley para prevenir y sancionar la violencia contra la mujer e integrantes del grupo familiar. (s.f.). Recuperado de https://www.defensoria.gob.pe/deunavezportodas/wp-content/uploads/2019/02/Ley3036_erradicarviolencia.pdf

LP Derecho. (s.f.). *Jurisprudencia del artículo 441 del Código Penal: Lesión dolosa y lesión culposa (faltas contra la persona)*. Recuperado de https://lpderecho.pe/articulo-441-codigo-penal-lesion-dolosa-lesion-culposa/

LP Derecho. (s.f.). *Jurisprudencia del artículo 442 del Código Penal: Maltrato (faltas contra la persona)*. Recuperado de https://lpderecho.pe/articulo-442-codigo-penal-maltrato-faltas-contra-persona/

LP Derecho. (s.f.). *No cabe supuesto de "afectación psicológica culposa" (doctrina legal) [Acuerdo Plenario 2-2016/CJ-116]*. Recuperado de https://lpderecho.pe/lesion-no-cabe-supuesto-afectacion-psicologica-culposa-doctrina-legal-acuerdo-plenario-2-2016-cj-116/

MINSA. (2004). *Lineamientos para la acción en salud mental*. Lima: Dirección General de Promoción de la Salud y MINSA.

Muñoz, J. (2013, 27 de junio). *Anuario de Psicología Jurídica*. Recuperado el 20 de febrero de 2016, de http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/juridica/jr2013v23a10.pdf

DOI: https://doi.org/10.71112/e0mb4939

Radda, Barrer. (1998). *Violencia familiar*. Lima, Perú: Revista Electrónica del Trabajador Social.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/5bgyqs53

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA DEL CUIDADO

COOPERATIVE LEARNING AND SOCIO-EMOTIONAL SKILLS: A PERSPECTIVE FROM THE PEDAGOGY OF CARE

Joselyn Fernanda García Santos

Sergio Xavier Moreira López

Richard Oswaldo Bravo Loaiza

Kenia Sabrina Naula López

Djoselyn Gerardine Vinueza Freire

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/5bgyqs53

Aprendizaje cooperativo y habilidades socioemocionales: una mirada desde la pedagogía del cuidado

Cooperative learning and socio-emotional skills: a perspective from the pedagogy of care

Joselyn Fernanda García Santos[1]

joselynf.garcia@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0009-0394-7340

Escuela de Educación Básica Esperanza Caputi Olvera

Ecuador

Sergio Xavier Moreira López[2]

sergio.moreira@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0006-8043-5750

Unidad Educativa Matilde Hidalgo De Procel País

Ecuador

Richard Oswaldo Bravo Loaiza[3]

oswaldo.bravo@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0007-9532-9587

Unidad Educativa José Anselmo Garcia Cajamarca

Ecuador

Kenia Sabrina Naula López[4]

kenia.naula@educacion.gob.ec

https://orcid.org/0009-0004-8925-7781

Unidad Educativa Dr. Miguel Encalada Mora

Ecuador

Djoselyn Gerardine Vinueza Freire[5]

dvinuezaf@unemi.edu.ec

https://orcid.org/0009-0004-8654-9033

Unidad Educativa Milagro

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/5bgyqs53

RESUMEN

El presente artículo analiza la relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales, desde una perspectiva centrada en la pedagogía del cuidado. Se desarrolló una investigación cualitativa en una unidad educativa fiscal del Ecuador, utilizando entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante con estudiantes de segundo de bachillerato y docentes. Los resultados evidencian que el aprendizaje cooperativo fortalece la motivación, el sentido de pertenencia y la comprensión académica, al mismo tiempo que favorece habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional. La pedagogía del cuidado se mostró como un enfoque esencial para crear ambientes de aula emocionalmente seguros y colaborativos, donde los estudiantes participan activamente y se sienten valorados. Además, se identificó el rol fundamental del docente como mediador emocional y ético en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que el trabajo cooperativo, vinculado al cuidado, promueve una educación más humana, inclusiva y transformadora, en línea con las metas de la Agenda 2030 y los marcos de equidad educativa.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, habilidades socioemocionales, pedagogía del cuidado, educación inclusiva, clima emocional

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between cooperative learning and the development of socio-emotional skills from a perspective centered on the pedagogy of care. Qualitative research was conducted in a public school in Ecuador, using semi-structured interviews, focus groups, and participant observation with second-year high school students and teachers. The results show that cooperative learning strengthens motivation, a sense of belonging, and academic understanding, while fostering skills such as empathy, assertive communication, and

emotional self-regulation. The pedagogy of care was shown to be an essential approach to creating emotionally safe and collaborative classroom environments where students actively participate and feel valued. Furthermore, the fundamental role of the teacher as an emotional and ethical mediator in the teaching-learning processes was identified. The conclusion is that cooperative work, linked to care, promotes a more humane, inclusive, and transformative education, in line with the goals of the 2030 Agenda and educational equity frameworks.

Keywords: cooperative learning, socio-emotional skills, pedagogy of care, inclusive education, emotional climate

Recibido: 14 de junio 2025 | Aceptado: 30 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, el desarrollo integral del estudiante ha cobrado una relevancia sin precedentes. Las instituciones educativas ya no se centran únicamente en la adquisición de conocimientos cognitivos, sino que también priorizan el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, las cuales resultan esenciales para la convivencia armónica, la resolución pacífica de conflictos y el bienestar general del alumnado (Martínez & Salas, 2023). En este marco, el aprendizaje cooperativo emerge como una estrategia pedagógica eficaz que favorece la construcción colectiva del conocimiento al tiempo que potencia las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes (González & Rivas, 2022).

El aprendizaje cooperativo se fundamenta en el trabajo conjunto entre pares, donde cada integrante del grupo asume un rol activo y responsable en el proceso educativo, promoviendo el diálogo, la empatía y la interdependencia positiva (Rodríguez & Ortega, 2023). Diversos estudios han demostrado que este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autoestima, la autorregulación emocional y la capacidad para

trabajar en equipo, aspectos fundamentales en el desarrollo de competencias socioemocionales (Pérez & León, 2023; Salinas et al., 2022).

La incorporación de la pedagogía del cuidado en este escenario aporta un enfoque humanizador, en el cual el docente se convierte en un mediador sensible, comprometido con el acompañamiento emocional y el respeto a la diversidad (Naranjo & Castillo, 2022). Esta perspectiva reconoce que el aprendizaje no puede desligarse del afecto, la contención emocional y la construcción de vínculos significativos, especialmente en contextos educativos donde los estudiantes enfrentan situaciones de vulnerabilidad o exclusión (Torres & Zambrano, 2023).

En países de América Latina, donde la inequidad social y educativa persiste como un desafío estructural, la pedagogía del cuidado representa una oportunidad para transformar las prácticas escolares, reconociendo al estudiante como sujeto de derechos, con historias y emociones que inciden directamente en su proceso de aprendizaje (López & Guerrero, 2023).

En este sentido, promover el aprendizaje cooperativo desde una mirada afectiva y ética no solo contribuye a mejorar los indicadores académicos, sino que también genera espacios educativos más democráticos, participativos e inclusivos (Flores & Méndez, 2023).

La evidencia científica reciente respalda la necesidad de integrar enfoques pedagógicos que fortalezcan tanto el aprendizaje académico como el desarrollo emocional. De acuerdo con la UNESCO (2023), las habilidades socioemocionales como la empatía, la resiliencia, la escucha activa y la responsabilidad son cruciales para el éxito escolar y la construcción de sociedades pacíficas. Asimismo, organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2023) y el Foro Económico Mundial (2024) insisten en que estas competencias deben abordarse desde etapas tempranas mediante metodologías activas centradas en la colaboración y el cuidado mutuo.

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el marco de la pedagogía del cuidado. Se parte de una revisión teórica actualizada y se abordan experiencias concretas implementadas en contextos escolares de educación secundaria. La intención es aportar elementos para la reflexión y la innovación didáctica que contribuyan a una educación más humana, inclusiva y transformadora, tal como lo establece la Agenda Educativa 2030 de las Naciones Unidas (UNESCO, 2023).

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, orientado a comprender las percepciones, prácticas y experiencias que emergen en torno al aprendizaje cooperativo y su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del marco de la pedagogía del cuidado. Esta perspectiva permite acceder a las dimensiones subjetivas del fenómeno educativo y rescatar las voces de los actores escolares como elementos esenciales para la comprensión del proceso educativo (Creswell, 2023).

El diseño metodológico se sustenta en una lógica inductiva y flexible, propia de los estudios cualitativos, que privilegia la exploración profunda de contextos y significados antes que la generalización estadística (Flick, 2023). La elección de este enfoque responde a la necesidad de interpretar fenómenos educativos complejos que se dan en situaciones reales de aula, considerando tanto los factores emocionales como sociales que intervienen en el aprendizaje (Márquez & Toledo, 2022).

Participantes y contexto

La presente investigación se llevó a cabo en una unidad educativa fiscal del Ecuador, ubicada en una zona semiurbana con características socioculturales diversas. El entorno

escolar refleja la realidad de muchas instituciones públicas del país: marcada por limitaciones estructurales, escasos recursos tecnológicos, pero también por una comunidad educativa comprometida con la mejora de los aprendizajes y el bienestar estudiantil. Este escenario constituye un espacio propicio para analizar cómo se desarrollan experiencias de aprendizaje cooperativo en relación con las habilidades socioemocionales, dentro de una pedagogía que prioriza el cuidado y la contención afectiva.

La población participante estuvo conformada por 26 estudiantes matriculados en segundo año de bachillerato, cuyas edades oscilaban entre los 16 y 17 años, así como por tres docentes con experiencia superior a los diez años en la docencia media. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios pedagógicos y éticos que garantizaran la pertinencia y profundidad de la información recogida (González & Ramírez, 2023).

Para incluir a los estudiantes, se establecieron los siguientes criterios: (a) haber participado de forma activa en actividades académicas bajo metodologías cooperativas durante al menos un trimestre, (b) haber tenido contacto con contenidos de habilidades socioemocionales en tutorías o asignaturas transversales, y (c) manifestar consentimiento voluntario, con el apoyo informado de sus representantes legales. En cuanto a los docentes, se seleccionaron aquellos que habían implementado estrategias de aprendizaje cooperativo, con énfasis en la construcción de vínculos afectivos y la resolución colaborativa de conflictos escolares.

La decisión de centrar el estudio en un solo curso responde a la necesidad de profundizar en la interacción grupal y los procesos que se desarrollan en un entorno específico, permitiendo así una comprensión densa de los fenómenos estudiados (Mérida & Londoño, 2022). Además, el contexto institucional presentaba antecedentes positivos en la implementación de prácticas pedagógicas humanizantes, lo cual permitió analizar la

convergencia entre el cuidado, la cooperación y el aprendizaje socioemocional desde una mirada integradora.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el abordaje riguroso del fenómeno investigado, se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron triangular la información recogida, aumentar su riqueza interpretativa y garantizar su validez interna. Las técnicas principales utilizadas fueron: entrevistas semiestructuradas a docentes, grupos focales con estudiantes y observación participante en el aula.

Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron con preguntas abiertas que abordaban cinco dimensiones clave: concepción del aprendizaje cooperativo, prácticas pedagógicas implementadas, estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales, relaciones afectivas en el aula, y percepción de los cambios observados en los estudiantes. Estas entrevistas, de una duración promedio de 45 minutos, se realizaron de manera presencial, en un ambiente cómodo y privado dentro del plantel. Fueron grabadas con autorización previa y transcritas íntegramente para su análisis posterior (Salinas & Cabrera, 2023).

Los grupos focales permitieron conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo vivencian las dinámicas cooperativas y cuáles consideran que son los beneficios o desafíos socioemocionales que estas implican. Se organizaron tres sesiones con entre 6 y 8 estudiantes cada una, con una duración aproximada de 60 minutos. Estas reuniones favorecieron la libre expresión de ideas, emociones y experiencias, lo que permitió identificar patrones comunes y contrastar puntos de vista (Moreno & Tapia, 2023).

Por otro lado, la observación participante se desarrolló a lo largo de seis semanas consecutivas, con al menos dos sesiones de clase por semana. Se aplicó una guía de observación estructurada que incluía dimensiones como: nivel de interacción entre los estudiantes, evidencias de empatía, resolución colaborativa de problemas, lenguaje emocional

utilizado, y actitudes del docente en el acompañamiento del grupo. Esta técnica ofreció datos contextualizados, espontáneos y auténticos que complementaron la información verbal recogida en las entrevistas y grupos focales (Ramírez & Silva, 2022).

Análisis de la información

El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo el enfoque de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), el cual permite construir categorías analíticas a partir del discurso de los participantes y de las evidencias contextuales recogidas. Para ello, se aplicó una codificación en tres fases: abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2022).

Además, se consideraron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (2023), los cuales garantizan la rigurosidad en los estudios cualitativos centrados en la realidad educativa. Estos principios resultan fundamentales para validar los hallazgos de manera ética y contextualizada, asegurando que las interpretaciones emerjan del contacto directo con los participantes y no de marcos teóricos impuestos.

En la codificación abierta, se examinaron línea por línea las transcripciones para identificar unidades significativas de información. Posteriormente, en la codificación axial, se organizaron estas unidades en categorías temáticas como: “valoración del trabajo en equipo”, “experiencias de apoyo emocional”, “confianza entre pares”, “rol del docente como guía”, entre otras. Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar las categorías en ejes interpretativos más amplios, en coherencia con los objetivos del estudio.

El software Atlas.ti versión 23 se utilizó como herramienta de apoyo en el tratamiento de los datos, facilitando la sistematización, la organización jerárquica de códigos y la visualización de relaciones entre categorías. La triangulación de los tres instrumentos aplicados fue esencial para validar los hallazgos, ya que permitió contrastar lo que los docentes decían, lo que los estudiantes experimentaban y lo que se observaba en el aula (Yin, 2023).

Este enfoque de análisis permitió interpretar de forma holística la complejidad del proceso educativo, reconociendo que las habilidades socioemocionales no se enseñan de forma aislada, sino que emergen en la interacción y el cuidado entre los miembros de la comunidad educativa (López & Méndez, 2023).

Consideraciones éticas

La investigación fue desarrollada con un alto nivel de compromiso ético, respetando los principios fundamentales establecidos por los códigos internacionales de investigación con seres humanos, tales como el respeto, la justicia, la autonomía y la beneficencia (CBE, 2022). Todos los participantes fueron informados de los objetivos, procedimientos y alcances del estudio, y firmaron un consentimiento informado. En el caso de los estudiantes menores de edad, se obtuvo también la autorización expresa de sus representantes legales.

Durante todo el proceso investigativo se garantizó la confidencialidad de los datos, utilizando seudónimos en lugar de nombres reales y almacenando la información digital en entornos seguros. Se procuró evitar cualquier tipo de riesgo psicológico, emocional o social para los participantes. Además, se respetó el derecho a la retirada voluntaria en cualquier momento sin consecuencias negativas.

La autorización institucional fue gestionada con las autoridades directivas de la unidad educativa fiscal, quienes valoraron positivamente la propuesta y brindaron las facilidades necesarias para el desarrollo del trabajo de campo. En cada fase se procuró generar un ambiente de respeto, contención emocional y diálogo horizontal, especialmente al tratar temas sensibles relacionados con las emociones y el cuidado.

Este respeto por la dignidad de los participantes no solo garantiza la validez ética del estudio, sino que también se alinea con los principios de la pedagogía del cuidado, la cual fundamenta el acto educativo como una práctica ética, afectiva y transformadora (Trujillo & Ríos, 2023).

RESULTADOS

El presente estudio tuvo como propósito analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales, desde un enfoque centrado en la pedagogía del cuidado. A través del análisis cualitativo de entrevistas, grupos focales y observaciones de aula, se identificaron hallazgos relevantes que se organizan en tres dimensiones principales: percepción estudiantil, evidencias observadas en el aula y valoración docente. Cada una de estas dimensiones se sintetiza a continuación mediante tablas descriptivas acompañadas de su respectiva interpretación.

El análisis de los datos permitió revelar que las estrategias cooperativas no solo fortalecen el desempeño académico, sino que también generan entornos emocionalmente seguros donde los estudiantes se sienten escuchados, valorados y acompañados en su proceso formativo (López & Méndez, 2023). Asimismo, se constató que la interacción constante entre pares facilita la construcción de vínculos solidarios, el desarrollo de empatía y la mejora de la comunicación interpersonal, elementos clave para la formación integral del estudiantado (González & Rivas, 2022; Naranjo & Castillo, 2022).

Además, el aprendizaje cooperativo se reveló como un espacio que potencia el sentido de agencia de los estudiantes, al permitirles asumir responsabilidades compartidas, negociar roles y resolver conflictos de forma constructiva. Estos hallazgos se alinean con lo propuesto por Salinas et al. (2022), quienes afirman que el desarrollo de habilidades socioemocionales debe ser una prioridad en los entornos escolares para garantizar el bienestar, la equidad y la cohesión social. Desde esta perspectiva, la pedagogía del cuidado no es un complemento opcional, sino una condición necesaria para que el aprendizaje tenga lugar de manera ética, afectiva y transformadora (UNESCO, 2023; Trujillo & Ríos, 2023).

Percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo

Esta tabla recoge los resultados obtenidos a partir de los grupos focales realizados con estudiantes de segundo de bachillerato. Los participantes expresaron que el trabajo cooperativo les ayudó a comprender mejor los contenidos, sentir mayor pertenencia al grupo y mejorar sus relaciones interpersonales.

Tabla 1

Percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo

Categoría	Frecuencia (n=26)	Porcentaje (%)
Mayor motivación para aprender	23	88,5 %
Sentimiento de pertenencia	21	80,8 %
Responsabilidad compartida	20	76,9 %
Confianza entre pares	19	73,1 %
Mejor comprensión de los temas	24	92,3 %

Los resultados evidencian que los estudiantes valoran positivamente la estrategia del aprendizaje cooperativo. Más del 90 % reconocen una mejor comprensión de los temas trabajados en grupo, y un alto porcentaje destaca beneficios emocionales como la motivación, la pertenencia y la confianza. Este hallazgo respalda lo afirmado por Pérez y León (2023), quienes señalan que las metodologías cooperativas fortalecen no solo los aprendizajes académicos, sino también los vínculos afectivos entre compañeros.

Estos resultados coinciden con Muñoz y Herrera (2022), quienes destacan que los estudiantes perciben el trabajo en equipo como una experiencia significativa para su desarrollo personal y académico.

Habilidades socioemocionales observadas durante el aprendizaje cooperativo

A partir del análisis de seis sesiones de clase mediante observación participante, se identificaron comportamientos vinculados con habilidades socioemocionales clave. La siguiente tabla resume las frecuencias y el nivel de ocurrencia identificado.

Tabla 2

Habilidades socioemocionales observadas durante el aprendizaje cooperativo

Habilidad socioemocional	Evidencias observadas (n=6 sesiones)	Nivel de frecuencia
Empatía	24	Alta
Comunicación asertiva	21	Alta
Resolución de conflictos	18	Media
Auto regulación emocional	17	Media
Escucha activa	20	Alta

Se observó una alta presencia de habilidades como la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva durante las actividades cooperativas. La autorregulación emocional y la resolución de conflictos también estuvieron presentes, aunque con una frecuencia ligeramente menor. Según Salinas et al. (2022), estas habilidades son fundamentales para el aprendizaje efectivo en contextos de trabajo en grupo y deben ser estimuladas desde una pedagogía que priorice el afecto y el respeto mutuo.

Opinión de los docentes sobre los efectos del aprendizaje cooperativo

Esta tabla sintetiza las percepciones de tres docentes entrevistados, quienes compartieron sus valoraciones sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en el aula.

Tabla 3

Opinión de los docentes sobre los efectos del aprendizaje cooperativo

Dimensión evaluada	Valoración positiva (3 docentes)	Comentarios destacados
Clima emocional del aula	3	"Mayor respeto y colaboración entre estudiantes"
Participación equitativa	3	"Todos los estudiantes participan activamente"
Autonomía del estudiante	2	"Algunos aún dependen del docente para organizarse"
Mejoras en la convivencia escolar	3	"Reducción de conflictos y mayor apoyo entre pares"
Desarrollo de habilidades blandas	3	"Se observa mayor empatía y responsabilidad grupal"

Los docentes coincidieron en que la implementación del aprendizaje cooperativo ha tenido un impacto positivo en el ambiente del aula. Señalaron un aumento en la participación, mejoras en la convivencia escolar y una clara evolución en habilidades como la empatía y la responsabilidad compartida. No obstante, se identificaron limitaciones en cuanto al desarrollo pleno de la autonomía, lo que sugiere la necesidad de fortalecer procesos de autorregulación. Este análisis se alinea con lo propuesto por Rodríguez y Ortega (2023), quienes destacan que la cooperación también es un camino hacia la formación de ciudadanos críticos y autónomos.

En conjunto, los resultados confirman que el aprendizaje cooperativo, articulado desde los principios de la pedagogía del cuidado, favorece significativamente el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato. Los estudiantes experimentan mejoras en la motivación, comprensión, convivencia y sentido de pertenencia. Las observaciones evidencian la presencia activa de la empatía, la comunicación y la escucha, mientras que los docentes reconocen avances claros en la calidad del clima emocional del aula.

Estos hallazgos validan la necesidad de repensar la enseñanza no solo como una transmisión de contenidos, sino como una práctica relacional, sensible y humanizante (UNESCO, 2023; Trujillo & Ríos, 2023). La pedagogía del cuidado, combinada con metodologías activas, se configura así como una vía efectiva para formar sujetos emocionalmente competentes y socialmente responsables.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en este estudio reafirman el papel central del aprendizaje cooperativo como una estrategia metodológica eficaz para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales, en particular cuando se implementa bajo los principios de la pedagogía del cuidado. En coherencia con lo reportado por Rodríguez y Ortega (2023), se evidencia que los ambientes de aula colaborativos propician el fortalecimiento del respeto mutuo, la empatía y la participación activa, generando condiciones favorables para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Uno de los principales aportes de esta investigación es la constatación de que el trabajo en equipo, más allá de ser una técnica de organización del aula, se convierte en una experiencia emocional y socialmente significativa cuando está mediada por vínculos de cuidado. Esto coincide con las observaciones de Trujillo y Ríos (2023), quienes argumentan

que enseñar desde el cuidado implica atender no solo a lo cognitivo, sino también a lo emocional, relacional y ético del proceso educativo.

Desde el análisis de las percepciones estudiantiles, se destaca el efecto positivo del aprendizaje cooperativo sobre la motivación, el sentido de pertenencia y la confianza interpersonal. Estos resultados se alinean con investigaciones recientes que señalan que el aprendizaje en comunidad fortalece la autoestima académica y reduce los niveles de ansiedad y aislamiento entre los estudiantes (González & Ramírez, 2023; Morales & Viteri, 2023). En este sentido, se confirma la importancia de fomentar espacios escolares seguros y afectivos, donde el error sea visto como una oportunidad y no como una amenaza (Cabrera & López, 2022).

Las habilidades socioemocionales observadas durante las sesiones —como la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva— constituyen competencias esenciales para la vida, tal como lo señala la UNESCO (2023), y su desarrollo debe ser parte del currículo escolar de forma transversal. En contextos vulnerables o con limitada disponibilidad de recursos materiales, estas habilidades cobran mayor relevancia, pues contribuyen a construir climas escolares democráticos, cooperativos y resilientes (BID, 2023; Patiño & Herrera, 2023).

Asimismo, las valoraciones docentes incluidas en este estudio aportan una visión complementaria que resalta la necesidad de formar al profesorado en estrategias de acompañamiento socioemocional, resolución pacífica de conflictos y metodologías activas centradas en el estudiante. La evidencia coincide con lo reportado por Flores y Méndez (2023), quienes advierten que muchos docentes carecen de herramientas para abordar las emociones en el aula, pese a su impacto en la convivencia escolar y en el rendimiento académico.

Cabe destacar que la pedagogía del cuidado no debe entenderse como una práctica asistencialista o paternalista, sino como una propuesta profundamente ética, crítica y transformadora. Según López y Guerrero (2023), el cuidado es una categoría política que

interpela a los sistemas educativos a replantear sus estructuras jerárquicas y a humanizar las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Desde esta visión, el aprendizaje cooperativo no solo promueve la adquisición de contenidos, sino que también educa en la responsabilidad compartida, la solidaridad y la convivencia pacífica.

En cuanto a la autonomía estudiantil, aunque se observan avances, también se identifican limitaciones que exigen atención. Algunos estudiantes aún dependen del adulto para organizarse o tomar decisiones, lo cual podría deberse a un modelo escolar tradicional que no ha incentivado lo suficiente el pensamiento crítico ni la autorregulación (Ramírez & Silva, 2022). De allí la importancia de generar experiencias continuas de cooperación que desafíen estas estructuras y empoderen al estudiante como sujeto activo de su proceso formativo (López & Méndez, 2023; Taylor et al., 2023).

En línea con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 sobre educación de calidad, resulta indispensable que las instituciones educativas diseñen planes institucionales que promuevan el desarrollo socioemocional como parte integral del aprendizaje (UNESCO, 2023; Foro Económico Mundial, 2024). Para ello, es clave fomentar alianzas entre docentes, familias y comunidad, y establecer políticas públicas que respalden la formación docente continua en temas como inteligencia emocional, resolución de conflictos, mediación escolar y prácticas colaborativas (Senescyt, 2023; CBE, 2022).

Finalmente, es relevante mencionar que este estudio reafirma lo planteado por Creswell (2023) y Flick (2023) sobre el valor de la investigación cualitativa en el ámbito educativo, al permitir comprender fenómenos complejos desde la vivencia de los actores involucrados. En este caso, se logró una aproximación densa a las dinámicas emocionales y sociales que emergen en procesos cooperativos mediados por el cuidado, lo cual constituye una contribución significativa al campo de la didáctica y la psicopedagogía crítica.

CONCLUSIONES

La Los resultados del estudio evidencian que el aprendizaje cooperativo, cuando se sustenta en la pedagogía del cuidado, tiene un impacto positivo tanto en lo académico como en lo emocional. A continuación, se resumen las principales conclusiones:

1. **Mejora emocional y social**: El aprendizaje cooperativo fortalece la empatía, el respeto y la colaboración entre estudiantes.
2. **Mayor motivación**: Los estudiantes se sienten más comprometidos y seguros en ambientes cooperativos.
3. **Clima de aula positivo**: El cuidado y la cooperación generan espacios más afectivos y armoniosos.
4. **Rol clave del docente**: El acompañamiento ético y emocional del docente potencia los procesos socioeducativos.
5. **Reto en la autonomía estudiantil**: Aún es necesario fomentar mayor independencia y autorregulación en algunos estudiantes.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con esta investigación. Todas las opiniones expresadas en el presente artículo son resultado del trabajo académico independiente de los autores, sin influencia de instituciones, entidades financieras o patrocinadores externos.

Declaración de contribución a la autoría

Cada autor participó activamente en el desarrollo del presente artículo científico, cumpliendo con los criterios de autoría establecidos por las normas internacionales de publicación. Las contribuciones individuales son las siguientes:

Joselyn Fernanda García Santos: Responsable de la conceptualización del estudio, curación de datos, redacción del borrador original y revisión crítica del contenido.

Sergio Xavier Moreira López: Encargado del diseño metodológico, recolección de datos cualitativos, análisis de entrevistas y sistematización de resultados.

Richard Oswaldo Bravo Loaiza: Participó en la revisión bibliográfica, apoyo en la elaboración de instrumentos y coautoría de la sección de discusión.

Kenia Sabrina Naula López: Colaboró en la observación participante, interpretación de hallazgos y organización del contenido en tablas.

Djoselyn Gerardine Vinueza Freire: Coordinó el trabajo en campo, brindó orientación teórica, revisó el estilo académico y aprobó la versión final para su publicación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial como apoyo en la redacción y estructuración del presente artículo. Estas herramientas fueron empleadas exclusivamente como recurso de asistencia técnica y lingüística, sin sustituir en ningún momento el trabajo intelectual, crítico y reflexivo de los autores.

Asimismo, se realizaron revisiones exhaustivas y comprobaciones mediante software antiplagio, certificando que no existe contenido plagiado en el manuscrito. El artículo constituye una producción original, inédita, y no ha sido publicado ni generado de forma total por plataformas electrónicas o de IA.

REFERENCIAS

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023). *Educación emocional y bienestar: un desafío urgente para América Latina*. https://www.iadb.org

Barrón, B., & Darling-Hammond, L. (2022). Teaching for meaningful learning. *Journal of Educational Innovation, 31*(1), 34–51.

Cabrera, M., & López, D. (2022). Ambientes afectivos de aprendizaje en secundaria: una revisión crítica. *Revista de Psicopedagogía y Educación, 19*(2), 67–83.

CBE (Comité de Bioética en Educación). (2022). *Lineamientos éticos para la investigación educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Creswell, J. W. (2023). *Diseño de investigación cualitativa* (4.ª ed.). Pearson.

Flick, U. (2023). *Investigación cualitativa: fundamentos y métodos*. Morata.

Flores, M., & Méndez, A. (2023). Formación docente en competencias socioemocionales: retos y oportunidades. *Revista Educación y Desarrollo, 25*(1), 34–49.

Foro Económico Mundial. (2024). *Educación para el siglo XXI: competencias y valores emergentes*. https://www.weforum.org

González, J., & Ramírez, C. (2023). Aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 10*(1), 78–91.

González, M., & Rivas, P. (2022). Cooperación y afectividad en el aula: una mirada pedagógica. *Revista de Didáctica Crítica, 18*(3), 41–56.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2023). *La evaluación naturalista en la investigación cualitativa*. Paidós.

López, A., & Guerrero, S. (2023). Pedagogía del cuidado: principios para una educación inclusiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación, 91*(2), 112–130.

López, C., & Méndez, H. (2023). Aprendizaje activo y autonomía estudiantil en bachillerato. *Revista de Prácticas Educativas, 22*(2), 64–77.

López, F., & Méndez, V. (2023). Educación emocional en el contexto escolar ecuatoriano. *Educare - Revista de Educación, 27*(1), 1–15.

Márquez, L., & Toledo, I. (2022). Investigaciones cualitativas en contextos escolares de vulnerabilidad. *Revista de Investigación Educativa, 40*(2), 89–104.

Martínez, D., & Salas, E. (2023). Enseñanza emocional en estudiantes de bachillerato: un estudio de caso. *Revista Científica de Educación y Psicología, 15*(1), 20–38.

Mérida, J., & Londoño, K. (2022). Estrategias de muestreo en estudios cualitativos educativos. *Revista Colombiana de Investigación en Educación, 18*(1), 56–72.

Morales, A., & Viteri, R. (2023). Impacto del aprendizaje colaborativo en la motivación estudiantil. *Revista Educación y Sociedad, 30*(2), 55–70.

Moreno, R., & Tapia, M. (2023). Los grupos focales como herramienta en la investigación educativa. *Revista de Metodología Educativa, 13*(2), 122–138.

Muñoz, A., & Herrera, C. (2022). Perspectivas estudiantiles sobre el trabajo en equipo. *Revista de Investigación en Educación Superior, 21*(3), 103–118.

Naranjo, A., & Castillo, B. (2022). Cuidado y equidad en entornos escolares. *Revista Interamericana de Pedagogía Crítica, 14*(1), 66–80.

Patiño, V., & Herrera, G. (2023). Escuela inclusiva y desarrollo socioemocional en sectores vulnerables. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 9*(1), 97–112.

Pérez, M., & León, C. (2023). Efectos del aprendizaje colaborativo en habilidades blandas. *Educación Integral y Sociedad, 17*(1), 83–98.

Ramírez, J., & Silva, D. (2022). Autonomía y responsabilidad en ambientes cooperativos. *Revista Educación y Cognición, 19*(2), 47–63.

Rodríguez, S., & Ortega, M. (2023). Acompañamiento docente desde la ética del cuidado. *Educación Hoy, 27*(3), 44–59.

Rodríguez, T., & Ortega, H. (2023). Pedagogía cooperativa y vínculos afectivos en el aula. *Revista Andina de Educación, 8*(1), 30–45.

Salinas, V., Cabrera, K., & Alvarado, F. (2022). Competencias emocionales y trabajo en grupo en la secundaria. *Revista de Educación Socioemocional, 6*(2), 75–90.

Senescyt. (2023). *Lineamientos para el fortalecimiento socioemocional en la educación media*. Quito, Ecuador.

Strauss, A., & Corbin, J. (2022). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, E., Rodríguez, M., & Varela, S. (2023). Aprendizaje cooperativo desde una visión inclusiva. *Revista de Didácticas Aplicadas, 12*(3), 91–105.

Torres, L., & Zambrano, C. (2023). El cuidado como categoría pedagógica en la educación media. *Revista Pedagogía y Justicia Social, 10*(1), 23–40.

Trujillo, D., & Ríos, M. (2023). Pedagogía del cuidado: claves para una escuela ética. *Revista Iberoamericana de Ética Educativa, 9*(1), 57–71.

UNESCO. (2023). *Replantear los fines de la educación: hacia un enfoque centrado en el bienestar*. París: UNESCO.

Yin, R. K. (2023). *Estudios de caso: diseño y métodos*. Editorial UOC.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/7v4cmt02

EFECTOS EN CAVIDAD ORAL OCASIONADOS POR INTERACCIÓN MEDICAMENTOSA ENTRE AINES Y BIFOSFONATOS

EFFECTS ON THE ORAL CAVITY CAUSED BY DRUG INTERACTIONS BETWEEN NSAIDS AND BISPHOSPHONATES

Viviana Judith Tutasig Arias

Julio Cesar Tisalema Panimboza

Dennys Fernando Orozco Zavala

Yuliana Doménica Guevara Jaramillo

José Luis Chávez Mejía

Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/7v4cmt02

Efectos en cavidad oral ocasionados por interacción medicamentosa entre AINEs y Bifosfonatos

Effects on the oral cavity caused by drug interactions between NSAIDs and Bisphosphonates

Viviana Judith Tutasig Arias[1]
Viviana.tutasig@unach.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-4361-0922
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador

Julio Cesar Tisalema Panimboza[2]
jctisalema1@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-9585-3020
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador

Dennys Fernando Orozco Zavala[3]
feroro2014@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8951-1602
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador

Yuliana Doménica Guevara Jaramillo[4]
yuliguevara30@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0010-8412
UNIANDES
Ecuador

José Luis Chávez Mejía[5]
joselchavezmejia@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7275-1076
Universidad Nacional de Chimborazo
Ecuador

DOI: https://doi.org/10.71112/7v4cmt02

RESUMEN

Los AINEs son medicamentos prescritos ampliamente y utilizados de gran manera debido a sus propiedades analgésicas, antiinflamatorias y antipiréticas teniendo en cuenta además que existen ciertas familias que poseen propiedades anticoagulantes. Por otro lado, los Bifosfonatos son fármacos usados principalmente en tratamientos frente a las diferentes alteraciones óseas que por su mecanismo de acción son los medicamentos que más se utilizan en enfermedades como la osteoporosis. Además, es necesario entender la interacción medicamentosa que ocurre entre dichos medicamentos encontrando que la Osteonecrosis de los Maxilares como uno de los efectos adversos principales. Objetivo: Determinar los efectos en cavidad oral ocasionado por interacción medicamentosa entre AINEs y Bifosfonatos. Metodología: Se realizó a través de una revisión sistemática utilizando el método PRISMA para profundizar en la búsqueda, de la misma manera es una investigación de tipo bibliográfica, descriptiva, observacional y corte transversal. Resultados: Se han evidenciado diferentes alteraciones a nivel de la cavidad oral tanto en tejidos duros como blandos, dependiendo principalmente en como ocurra la interacción medicamentosa en el paciente, siendo la ONM la principal patología en aparecer cuando dicha interacción es adversa, además otras patologías como xerostomía, liquen plano, etc. Conclusiones: Es importante tener un diagnostico eficiente para preparar un tratamiento farmacológico eficaz, evitando así diferentes alteraciones a nivel oral, ulceraciones, xerostomía, liquen plano y retraso en la cicatrización tisular, con mayor prevalencia de estas alteraciones a nivel de la mandíbula, liquen plano en alguno de los casos, xerostomía y finalmente la cicatrización de los tejidos circundantes o donde han sido afectados.

Palabras clave: Cavidad Oral; AINEs; Bifosfonatos; Interacciones Medicamentosas; ONM; Osteonecrosis Maxilar.

DOI: https://doi.org/10.71112/7v4cmt02

ABSTRACT

NSAIDs are widely prescribed medications for their analgesic, anti-inflammatory, and antipyretic properties. Bisphosphonates, on the other hand, are primarily used in the treatment of bone disorders due to their mechanism of action. Their interactions are understood to avoid risks in the oral cavity. Objective: To determine the effects on the oral cavity caused by drug interactions between NSAIDs and bisphosphonates. Methodology: A bibliographic, descriptive, observational, and cross-sectional study. Results: Various alterations have been observed in the oral cavity, both in hard and soft tissues, depending primarily on how the drug interaction occurs in the patient. ONJ is the main pathology that appears when this interaction is adverse, in addition to other pathologies such as xerostomia, lichen planus, etc. Conclusions: It is important to have an efficient diagnosis to prepare an effective pharmacological treatment, thus avoiding various oral disorders, ulcerations, xerostomia, lichen planus, and delayed tissue healing.

Keywords: Oral Cavity; NSAIDs; Bisphosphonates; Drug Interactions; ONJ; Maxillary Osteonecrosis

Recibido: 15 de junio 2025 | Aceptado: 24 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

El estudio realizado con la temática de alteraciones que se producen por la interacción medicamentosa entre Bifosfonatos y AINEs relacionados con la cavidad oral es importante debido a la relación que tienen dichos medicamentos en la salud general de las personas que llevan a cabo diferentes tratamientos orales. (Morera, 2024) La cavidad oral es un sistema sumamente complejo donde encontramos diferentes estructuras que son de gran importancia para que se desarrollen con normalidad todas las funciones que la misma realiza, entre estas la comunicación, la deglución y la masticación principalmente; así mismo, es importante entender

que el uso de Bifosfonatos en diferentes dosis y frecuencias en pacientes con alteraciones a nivel de sus huesos es importante frente al mecanismo de acción que presentan los AINEs, teniendo en cuenta además que, el mantener una salud oral posterior al uso de los medicamentos previamente mencionados es crucial para tener bienestar en la salud tanto general como bucodental. (Perez Ruiz & López Mantecon) (Ana Barrientos)(Arthur, 2017)

El estudio de esta relación se realiza con el interés de conocer y entender los diferentes efectos que se presentan posterior a la prescripción y uso de los medicamentos previamente mencionados; pues al ser medicamente prescritos de manera indiscriminada y en ciertos casos estos son usados de manera combinada, es necesario determinar los efectos que los mismos producen. (Parroquia, 2021) Por su parte, los Bifosfonatos gracias a su mecanismo de acción para inhibir la capacidad de resorción de hueso (óseo) principalmente en enfermedades tales como cáncer óseo y la osteoporosis; por otro lado, los Antiinflamatorios no Esteroidales dan analgesia principalmente, pero con propiedades como antiinflamatorios y antipiréticos. (Ferrater, 2024) (Vidal) (García- Irma, 2019) (Pérez A).

Entendiendo la prevalencia de las diferentes patologías presentes y las frecuencias con la que dichas sustancias activas son prescritas es necesario conocer las interacciones medicamentos que se producen y los efectos positivos y adversos que ocurren en boca. enfocándonos en la exploración de las diferentes alteraciones orales producto de una inadecuada combinación de los medicamentos descritos previamente, entendiendo esto para comprender de manera profunda todos los mecanismos y manejos para evitar complicaciones de manera general en el paciente tratado. Este estudio es un análisis exhaustivo a través de la revisión de varios artículos científicos en diferentes bases de datos, entre ellas a Pubmed, ScienceDirect, Google Académico, entorno a las interacciones medicamentosas, para controlar la inadecuada prescripción de estos fármacos y evitar efectos adversos en la salud del paciente. (González-Corrales, 2020) (Giribone, 2013) (Goker, 2021)

DOI: https://doi.org/10.71112/7v4cmt02

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación de tipo bibliográfico y documental con corte transversal de acuerdo con el tiempo de estudio, debido a que la misma está basada en la recolección de la información para el posterior análisis y finalmente interpretarla de las diferentes fuentes donde ha sido extraída la información. Está clasificada como no experimental debido a que las variables con las que se realizó el estudio no han sido manipuladas sino las mismas han sido analizadas entorno a su realidad de manera natural. De la misma manera siendo descriptiva pues se detalla cada una de las características de las variables que estamos analizando.

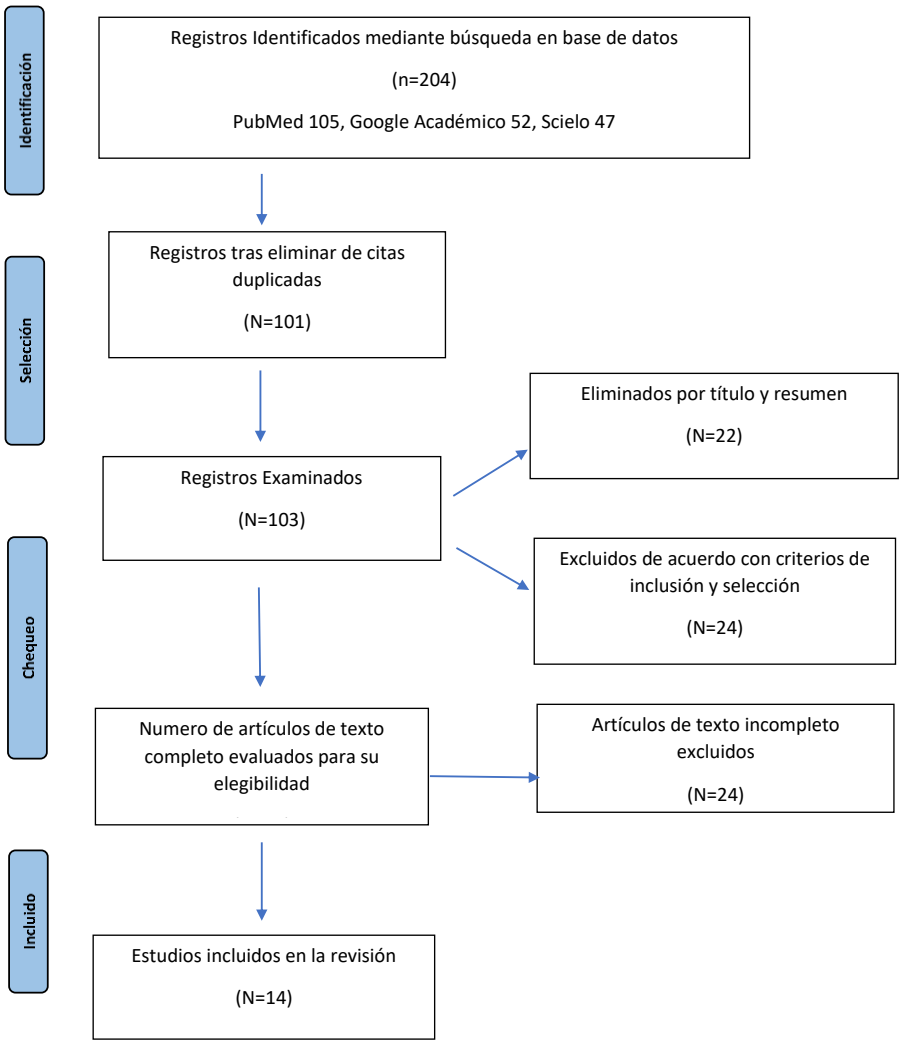
Metodología PRISMA

Se ha utilizado la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) para obtener información efectiva entorno a la temática propuesta, de la misma manera la búsqueda se realiza en diferentes bases de datos tales como Pubmed, Scielo y Google académico.

DOI: https://doi.org/10.71112/7v4cmt02

Figura 1

Diagrama de identificación a exclusión



Búsqueda Inicial

Se inicia la búsqueda de la información con el uso de diferentes términos en el buscador, en este caso “Aines”, “Antiinflamatorios no esteroidales”, “Interacciones medicamentosas”, “Bifosfonatos”, “bisphosphonates’, dicha información en las diferentes bases

de datos como Pubmed, Scielo y Google Académico. De la misma manera se han aplicado términos booleanos para direccionar mejor la búsqueda junto con los términos DeCS.

Búsqueda Sistemática

Cuando ya hemos obtenido la información previa con la que vamos a trabajar incluyendo términos de inclusión, términos DeCS y Booleanos, obteniendo un total de 204 artículos científicos para revisión, de manera inicial 105 en Pubmed, 47 en Scielo y 52 en Google Académico, finalizando con un total de 14 artículos científicos para la revisión y culminar con la investigación.

Criterios de selección:

Inclusión:

- Artículos científicos publicados en los últimos 10 años, es decir a partir del año 2015.
- Articulo científicos relacionados al tema “Aines”, “Bifosfonatos”, “Interacciones medicamentosas”, mismos que se encuentren indexados en revistas científicas y con factor de impacto SRJ entre Q1 y Q2.
- Información relevante en el idioma español, portugués e inglés.

Exclusión:

- Publicaciones científicas con más de 10 años de publicación.
- Artículos científicos sin relación a la temática propuesta previamente y que no se encuentren revistas indexadas y factor de impacto SRJ distinto a Q1 y Q2.
- Información no relevante y sin rigor científico en idiomas diferentes a los establecidos.

RESULTADOS

Se evidencia a los bifosfonatos cuando estos se encuentran en dosis altas además de otros medicamentos que son antiangiogénicos y antirresortivos, siendo fundamentales para que

se desencadene ONM y la misma se agrava cuando está juntamente con cirugías, enfermedades antiinflamatorias, la higiene oral, Etc.

Tabla 1

Alteraciones producidas por los bifosfonatos

Tema	Autor	Resultados
Osteonecrosis de la mandíbula y del microbioma oral relacionada con bifosfonatos: factores de riesgo clínicos, fisiopatología y opciones de tratamiento	Sapir Jelin-Uhlig , Markus Weigel & Benjamin Ott	Los principales factores que se encuentran asociados a los riesgos por uso de bifosfonatos es la Osteonecrosis maxilar principalmente del hueso mandibular con el tratamiento de exodoncias dentales, procedimientos de tipo quirúrgico y cuando la administración de bifosfonatos es alta. (Gonzalo Hijos-Mallada, 2021)
Osteonecrosis de la mandíbula relacionada con medicamentos	Rosella, Daniele; Papi, Piero; Giardino, Rita	La osteonecrosis del hueso mandibular está relacionada principalmente por fármacos, siendo los antirresortivos: entre estos a los bifosfonatos y los inhibidores del ligando del activador del receptor del factor nuclear kappa-B, de manera conjunta con los antiangiogénicos.

Efectos secundarios de los medicamentos en la cavidad bucal	Antonio Bascones-Martínez, Marta Muñoz-Corcuera	Está relacionado la presencia de lesiones a nivel oral en la mucosa por la reacción de diferentes liquenoides, estas están relacionadas con el liquen plano. (Bascones-Martínez, 2015)
Mitigación de la osteonecrosis de la mandíbula mediante el cuidado dental preventivo y la comprensión de los factores de riesgo	Jason T & Douglas M.	Se ha identificado que el medicamento Zolendronato beneficia a la mitigación en la afección del hueso maxilar y mandibular, teniendo en cuenta la dosis prescrita. (Jason T Wan, 2020)
Osteonecrosis mandibular post-bifosfonatos: estudio de caso y revisión de la literatura	Bambara H, Zerbo Nina A, Valerie O.	Estadio O, La Osteonecrosis de los maxilares no presenta cambios significativos en la estructura peor aún necrosis, simplemente existen signos y síntomas de referencia. (Mohit Gupta, 2023)
Bifosfonatos orales: efectos adversos sobre la mucosa oral no relacionados con los huesos maxilares. Una revisión exploratoria	Cristina Psimma , Zoi Psimma , Hanna C. Willems	A nivel de la mucosa oral se dio la presencia de ulceras, parecidas a la estomatitis y a la mucositis, teniendo dos casos puntuales de eritema multiforme menor y reacción liquenoide oral. (Christina Psimma, 2021)

Actualización sobre las reacciones orales	Hila Yousefi & Mohammad Abdollahi	La xerostomía y el liquen plano fueron de las reacciones que más frecuentemente se presentaban. (Manuele Casale, 2017)
Factores del desarrollo relacionados a la mandíbula y la medicación prescrita para pacientes con cáncer que reciben terapia con dosis altas de bifosfonatos o denosumab: ¿es la extracción dental un factor de riesgo?	Sakiko Soutome & Saki Hayashida	La extracción de piezas dentales después de iniciado el tratamiento de bifosfonatos no ha sido tomado como un factor de riesgo para el paciente. (Jaber, 2024)
Prevalencia de alteraciones dentales en pacientes bajo terapia con bifosfonatos: una revisión sistemática	Monique Abreu Pauli , Natália Cristina Trentin Bordignon & Georgia Ribeiro Martini	A nivel del desmorrisodonto, existe un ensanchamiento producto del ligamento periodontal encontrando imágenes radiolúcidas a nivel perirradicular junto con calcificaciones. (Nabaa Sulaiman, 2023)

Minería de datos bioinformáticos para fármacos candidatos que afectan el riesgo de osteonecrosis de mandíbula relacionada con bifosfonatos en pacientes con cáncer	Jinpeng Zhuang & Jianing Zu	A nivel del hueso mandibular es más frecuente encontrar osteonecrosis inducidas principalmente por el uso de fármacos. (Jinpeng Zhuang, 2022)
Bifosfonatos usados en odontología, efectos adversos y nuevas aplicaciones	P. Sedghizadeh, Apagado del sol & Allan C. Jones	Si las dosis prescritas son adecuadas para pacientes con enfermedad de los huesos, no van a bloquear que exista perdida de hueso a nivel de los alveolos relacionada con la periodontitis. (Parish P Sedghizadeh, 2022)
Efectos negativos en la cicatrización en uso de bifosfonatos	Junro & Naruhiko	Cuando existen prescripciones inadecuadas de bifosfonatos como respuesta se presentan alteraciones principalmente en la cicatrización a nivel de los tejidos blandos de la cavidad oral. (Junro Y & Naruhiko)
Factores asociados a lesiones orales malignas de más de 60 años de un consultorio médico	Sara Fé de la Mella Quintero Jorge Otero Martínez & Luis Jiménez Mesa	La leucoplasia oral es aquella que da inicio para que se produzcan lesiones orales. (García, 2022)

Lesiones bucales en adultos mayores y factores de riesgo. Policlínico "Dr. Tomás Romay", La Habana, Cuba	Wilma Marín Páez, Lilian Veiga LoyolaII & Yordanka Reyes Revilla	En personas del sexo femenino se encontraron con mayor frecuencia lesiones a nivel del paladar duro y las mucosas en el carrillo. (Páez, 2017)
Uso de AINEs en el servicio de odontología en Medellín, Colombia, 2013-2015	Hernández A & Silva N,galvis A	En un aproximado del 53,1% de fármacos que han sido prescritos son los AINEs no selectivos, siendo el Ibuprofeno en un 26,7% de los medicamentos más usados. (Hernández-Viana, 2015)
Afecciones del uso de antiinflamatorios no esteroideos (aines) en la práctica odontológica	Dávila-Guangasi, María Augusta, Diaz & Pacheco, Juan Esteban	Cuando se prescribe el Ibuprofeno con varios AINEs de distintos grupos, existen alteraciones en la cicatrización de los tejidos blandos circundantes orales, esto relacionado con la COX 1 y 2. En el caso puntual el Celecoxib tiene menos afección en relación con los bifosfonatos. (María Augusta Dávila-Guangasi, 2022)

Elaborado por: Tutasig V, Tisalema J, Orozco D, Guevara Y & Chávez J

DISCUSIÓN

Con respecto a la información planteada por Gómez I, Méndez del manejo odontológico de pacientes tratados con bifosfonatos, hay un sin número de afecciones a nivel oral siendo una de las más importantes la osteonecrosis de los maxilares con mayor incidencia en la mandíbula, explicando a la interacción de los AINEs y los Bifosfonatos y los riesgos que estos conllevan, siendo la ONM la alteración en la cicatrización del tejido óseo tanto en el maxilar como en la mandíbula debido a una ineficaz irrigación en el hueso. Se describe además la presencia de dolor, infección, perdida de piezas dentales, heridas y ulceras en toda la mucosa. Así mismo, entendiendo a los AINEs que son medicamentos que ocasionan ulceraciones e irritaciones en la mucosa y estos se potencian con una ineficaz prescripción junto con Bifosfonatos, siendo estos aumentados además cuando existe infecciones bacterianas.

Por su parte, Caballero K y colaboradores en su revisión sobre Bifosfonatos y su uso en odontología, destacan la interacción negativa de estos medicamentos en la cavidad oral, principalmente en problemas óseos que afectan al hueso mandibular y se irradian a las zonas proximales. También subrayan la necesidad de un monitoreo regular en los pacientes que usan estos fármacos, con el fin de detectar signos tempranos de complicaciones.

Por otro lado, Sartori P, Taborta N señalan que el uso de diferentes medicamentos puede generar múltiples cambios en la cavidad oral, afectando su funcionalidad y provocando alteraciones como erosiones orales, úlceras gástricas, esofagitis, estenosis esofágica y osteonecrosis de la mandíbula. También enfatizan la importancia de los procedimientos dentales precautelados, recomendando la prescripción de antibióticos antes y después de intervenciones quirúrgicas y la preferencia por procedimientos menos invasivos, además de una adecuada higiene bucal para prevenir infecciones y complicaciones.

Por su parte, Giner Soriano en su artículo Seguridad de los bifosfonatos en el tratamiento de la osteoporosis, expone las alteraciones derivadas del uso crónico de

bifosfonatos y su combinación con AINEs, tales como dolores musculoesqueléticos, trastornos gastrointestinales, dolor de cabeza, fracturas anormales subtrocantéricas y diafisarias del fémur, vértigo, mareos, eritema, arritmia cardíaca por fibrilación auricular, osteonecrosis mandibular y alopecia.

Finalmente, Barquero J, en su estudio Osteonecrosis de los maxilares inducida por bifosfonatos, analiza los efectos del uso combinado de AINEs y bifosfonatos en el hueso de la mandíbula y su relación con el maxilar, siendo la osteonecrosis de los maxilares una de las patologías más prevalentes en estos pacientes cuando no son diagnosticados a tiempo. De igual forma, López C, en su revisión Atención farmacéutica en pacientes con osteoporosis: tratamiento con bifosfonatos, menciona que la atención farmacéutica es crucial para mejorar la adherencia a los tratamientos en pacientes polimedicados mayores de 65 años. Destaca el rol del médico y del odontólogo en la detección y corrección de deficiencias en el uso de estos medicamentos, mejorando la confianza del paciente y su correcta administración.

CONCLUSIONES

El uso de manera combinada entre AINEs de uso odontológico y Bifosfonatos, ocasionan a nivel de la cavidad oral diferentes alteraciones cuando este tipo de pacientes inicialmente no son diagnosticados eficientemente. Entre los principales problemas a nivel oral encontramos la Osteonecrosis maxilar, misma que en este tipo de paciente si no tienen un correcto plan de tratamiento producen alteración en su vida cotidiana. Teniendo como fundamento que los mismos deberán ser suspendidos al menos seis meses antes de iniciar con un tratamiento odontológico.

La ONM constituye un efecto adverso importante cuya incidencia es más alta en pacientes oncológicos, relacionándose principalmente con los bifosfonatos que van por vía endovenosa, más potentes y la duración del tratamiento. Sin embargo, al no disponer de

pruebas que nos permitan identificar a los pacientes que presenten un riesgo más elevado de desarrollar esta complicación, las recomendaciones se centran en valorar la prescripción de bifosfonatos en función del riesgo de fracturas que presente el paciente en concreto y en la prevención con medidas higiénicas dentales y revisión por parte del dentista.

El conocimiento del profesional tratante entorno a las indicaciones, contraindicaciones, ventajas y desventajas ayudan a planificar correctamente el tratamiento relacionado a los bifosfonatos y AINEs y los mismos las alteraciones que producen a nivel de la cavidad oral, donde la mandíbula es el principal hueso que se ve afectado cuando estos son utilizados de manera crónica, seguido de diferentes patologías en diferentes órganos y sistemas, produciendo en el paciente enfermedades sistémicas más fuertes.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Viviana Judith Tutasig Arias, Julio Cesar Tisalema Panimboza, Dennys Fernando Orozco Zavala, Yuliana Doménica Guevara Jaramillo y José Luis Chávez Mejía: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Andrés Pérez, A. L. (s. f.). Antiinflamatorios no esteroideos (AINES), consideraciones para su uso estomatológico. Revista Cubana de Estomatología, 39(2).

Ana Barrientos, C. C. (s. f.). Empleo de antiinflamatorios no esteroideos (AINEs) como coadyuvante en el tratamiento de la enfermedad periodontal. Acta Odontológica Venezolana, 47(1).

Arthur, S. (2017, diciembre). Osteonecrosis de la mandíbula relacionada con fármacos. Prensa Médica. https://doi.org/10.1016/j.lpm.2017.10.009

Bascones-Martínez, A. (2015). Efectos secundarios de los medicamentos en la cavidad bucal. Medicina Clínica.

Casale, M., & [coautora]. (2017). La eficacia del ácido hialurónico tópico en las úlceras orales: Revisión sistemática. Revista de Reguladores Biológicos y Agentes Homeostáticos.

Dávila-Guangasi, M. A., & [coautora]. (2022). Afecciones del uso de antiinflamatorios no esteroideos (AINEs) en la práctica odontológica. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud, Salud y Vida.

Ferrater, J. C. (2024, 6 de noviembre). [Página sobre osteoporosis]. Clínica Universidad de Navarra. https://www.cun.es/enfermedades-tratamientos/enfermedades/osteoporosis

García, A. J. (2022). Factores asociados a lesiones bucales premalignas en pacientes mayores de 60 años de un consultorio médico. Medicentro Electrónica.

García Colmenero, I., & Del Valle, S. (2019). Aspectos de seguridad en el tratamiento del dolor con analgésicos antiinflamatorios no esteroideos. Revista de Sanidad Militar, 72(5–6). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-696X2018000400324

Giribone, J. (2013). Osteonecrosis de los maxilares inducida por bifosfonatos; lo que el odontólogo debe saber hoy: pautas y protocolos. Odontoestomatología.

González-Corrales, M.–Q. (2020). Efectos adversos relacionados al uso de AINEs en el manejo de osteoartritis felina y canina. Revistas Unisucre, 13(1). https://doi.org/10.24188/recia.v13.n1.2021.781

Gupta, M. N. (2023). Osteonecrosis mandibular relacionada con bifosfonatos. NIH.

Hernández, A. N. (2019). Recomendaciones de la Sociedad Española de Reumatología sobre osteoporosis. Reumatología Clínica.

Hernández-Viana, S. S.–G. (2015). Uso de analgésicos y antiinflamatorios en un servicio de cirugía bucal en Medellín, 2013–2015. Revista Facultad de Odontología: Universidad de Antioquia.

Jaber, N. (2024). Los problemas de mandíbula relacionados con los medicamentos para tratar enfermedades de los huesos son más comunes de lo que se pensaba. NIH.

Jelin-Uhlig, M. W. B. O., & Sapir, J. (2024, julio). Osteonecrosis de la mandíbula y del microbioma oral relacionada con bifosfonatos: factores de riesgo clínicos, fisiopatología y opciones de tratamiento. Revista Internacional de Ciencias Moleculares. https://doi.org/10.3390/ijms25158053

Jason T. Wan, D. M. (2020, marzo). Mitigación de la osteonecrosis de la mandíbula (ONM) mediante el cuidado dental preventivo y la comprensión de los factores de riesgo. Research Ósea. https://doi.org/10.1038/s41413-020-0088-1

Monique, A. (2023, septiembre). Prevalencia de alteraciones dentales en pacientes bajo terapia con bifosfonatos: una revisión sistemática. Cirugía Oral y Maxilofacial, 3(4). https://doi.org/10.1007/s10006-022-01084-9

Morera, L. M. T. (2024). Aines, indicaciones [Artículo en internet]. Dolifaes. https://dolifaes.com/aines-indicaciones/

Nabaa Sulaiman, F. F. (2023). Bifosfonatos e implantes dentales: una revisión sistemática y un metaanálisis. [Revista].

Parish P. Sedghizadeh, S. S., & [coautor]. (2022). Bifosfonatos en odontología: perspectivas históricas, efectos adversos y nuevas aplicaciones. [Revista].

Parroquia, P. (2021, junio). Bifosfonatos en odontología: perspectivas históricas, efectos adversos y nuevas aplicaciones. Hueso. https://doi.org/10.1016/j.bone.2021.115933

Pérez, A. A., & López, A. M. (s. f.). Antiinflamatorios no esteroideos (AINES): Consideraciones para su uso estomatológico. Revista Cubana de Estomatología.

Psimma, C., & Psimma, Z. P. (2021). Bifosfonatos orales: efectos adversos en la mucosa oral no relacionados con los huesos maxilares. Una revisión exploratoria. Gerodontología.

Sakiko, S. (2018, julio). Factores que afectan el desarrollo de osteonecrosis de la mandíbula relacionada con la medicación en pacientes con cáncer que reciben terapia con dosis altas de bifosfonatos. PLoS One. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201343

Vidal, M. T. (s. f.). Seguridad de los bifosfonatos. Revista de la Sociedad Española del Dolor, 18(1).

Zhuang, J., & Zhuang, J. P. (2022). Bioinformatic Data Mining for Candidate Drugs Affecting Risk of Bisphosphonate-Related Osteonecrosis of the Jaw (BRONJ) in Cancer Patients. [Revista].

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/91vjjf07

ABORDAJE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS SABERES HUMANISTAS ENFATIZANDO LOS VALORES PARA EL LOGRO DE UNA PEDAGOGÍA SIGNIFICATIVA Y HUMANA EN MEDIA GENERAL

APPROACH TO THE TEACHING OF HUMANIST KNOWLEDGE EMPHASIZING VALUES FOR THE ACHIEVEMENT OF A SIGNIFICANT AND HUMANE PEDAGOGY IN GENERAL EDUCATION

Rosa Josefina Fontalba de Sabariego

Venezuela

DOI: https://doi.org/10.71112/91vjjf07

Abordaje sobre la enseñanza de los saberes humanistas enfatizando los valores para el logro de una pedagogía significativa y humana en media general

Approach to the teaching of humanist knowledge emphasizing values for the achievement of a significant and humane pedagogy in general education

Rosa Josefina Fontalba de Sabariego

Rosafontalba16@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-2149-8085

U.E. Colegio "Los Hijos de María Auxiliadora"

Venezuela

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en la enseñanza de los saberes humanistas enfatizando los valores como eje fundamental para el lograr un aprendizaje significativo y humanizado, que permita en los estudiantes afianzar un pensamiento crítico, participativo y analítico que le permita la construcción de una visión educativa con pedagogía enfocada en el amor, la compresión y la empatía entre los actores y así obtener una pedagogía comprometida con la transformación social. Cabe señalar que la metodología aplicada en esta investigación fue bajo el paradigma interpretativo, mediante el método fenomenológico – hermenéutico. Haciendo énfasis en un enfoque cualitativo, para ello se utilizará como técnica la entrevista a profundidad mediante la aplicación de una serie de preguntas abiertas destinada a los estudiantes de 5to año de Media General con la finalidad de promover una enseñanza más humanizada por parte de los profesores.

Palabras clave: humanismo; enseñanza; valores

DOI: https://doi.org/10.71112/91vjjf07

ABSTRACT

This research is framed within the teaching of humanistic knowledge, emphasizing values as a fundamental axis for achieving meaningful and humanized learning. It allows students to strengthen critical, participatory, and analytical thinking, enabling them to construct an educational vision with a pedagogy focused on love, understanding, and empathy among stakeholders, thus achieving a pedagogy committed to social transformation. It should be noted that the methodology applied in this research was under the interpretive paradigm, using the phenomenological-hermeneutic method. Emphasizing a qualitative approach, the technique used was an in-depth interview through the application of a series of open-ended questions aimed at 5th-year secondary school students, with the aim of promoting more humanized teaching by teachers.

Keywords: humanism; teaching; values

Recibido: 4 de junio 2025 | Aceptado: 30 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo tiene lugar en diversas partes del mundo un cambio estructuralmente significativo el cual afecta a todos los componentes de la sociedad, con repercusiones en el mundo de la educación, política, la economía, la ciencia, la tecnología y la cultura. Por consiguiente, la trasferencia de conocimientos se ha convertido en un eje esencial en los procesos de innovación; lo que hace comprender las acciones conjuntas entre diversos autores en distintos niveles para el desarrollo, el aprovechamiento, uso, modificación y difusión de nuevas tecnologías. Las habilidades de crear los conocimientos dentro de una institución educativa son especialmente críticas, para las organizaciones que compiten en entornos dinámicos y así lograr un aprendizaje eficaz. Desde la perspectiva, todas las personas

participantes, independientemente de su accionar e influencia están sometidas a las exigencia y consecuencias de las transformaciones; todo esto tiene repercusiones directa e indirectas en el mundo de la educación, el aprendizaje y la enseñanza entorno a la transferencia de conocimientos juega un papel sumamente importante dentro de una institución como una organización que produce, reproduce y transforma toda relación social, por ello debe estar preparada para enfrentar de una u otra forma cualquier proceso de cambio estructural dentro de la sociedad.

La transformación docente implica entonces "[…] volver al docente más humano, más consciente y comprometido en un proceso por el cual vaya continuamente profundizando en lo que entiende por educar y ser profesor […] (López, 2006).

Por lo tanto, el profesor humanista es un intelectual que propicia la motivación para dinamizar la relación libre en la participación de los estudiantes en Media General para que estos sean críticos, protagónicos de su propio conocimiento y así en libertad puedan hacer frente al autoritarismo y la explotación de los docentes tradicionales.

El profesor debe asumir retos y estar dispuesto al cambio a nivel educativo y a nivel de la sociedad. La transformación de los docentes implica la apertura moral para que este proceso formativo incluya no solo aprender aplicar conocimientos de contenidos sino también que aprendan los valores para que los estudiantes sean capaces de plantarse y responder preguntas en pro de mejorar la calidad de la educación.

Cabe destacar que la docencia efectiva para la formación humanista en la educación media general es la práctica que propicia en el estudiante la autonomía del pensamiento y con ello la apropiación critica de los valores que originen sus decisiones de carácter ético dentro de la sociedad donde se desenvuelven.

Por lo tanto en este proceso de transformación se tiene que romper con la monotonía tradicional de las clases como un ámbito de conferencias en el cual solo se basa en el

conocimiento y transmisión de información para dar paso al aprendizaje donde la mente y el cuerpo se integren en los procesos de descubrimientos a partir de las propuestas realizadas por los docentes en donde se encuentren los aspectos lúdicos y estéticos para que produzcan una satisfacción, así como también la búsqueda intelectual conlleve al cuestionamiento e indagación de los diversos ámbitos de la preocupación y no solamente la repetición de conceptos.

En este sentido, el paradigma humanista propone una nueva manera de enseñar que deberá centrarse en los estudiantes para que cada uno logre sus propósitos. El profesor o maestro no debe ser educador tradicional sino más bien un facilitador que ayude a los discentes a desarrollarse como seres únicos, críticos y analíticos, capaces de resolver situaciones o alguna problemática que se les presente en la vida cotidiana.

En cuanto al papel del docente:

Según (Lerner,2013) ser docente no es un acto discursivo en el aula o labor pedagógica pagada, sino que es un modo de vida que se muestra en cada ámbito que se comparte con otras personas, asumiendo con responsabilidad al educar, logrando una relación de respeto, preocupación, generosidad y alegría.

Es importante acotar que el docente debe enseñar a los estudiantes desde una perspectiva del mundo guiándolos hacia los procesos reflexivos que les permitan tomar decisiones en los contextos llenos de incertidumbres.

Según Martin López Calva (2006) define a la educación como “un proceso por el cual los seres humanos se van auto construyendo en comunicación con otros seres humanos” porque todo proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolle en las aulas, debería tener como fin último la personalización progresiva por medio del aprendizaje de conocimiento, de desarrollo de habilidades y talentos, de trabajar con actitudes y hábitos dentro de una

convivencia social y todo lo conforma las instituciones educativas en la educación media diversificado.

De acuerdo con lo anterior expuesto se puede inferir que la comunicación es uno de los requisitos más importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que a través de esta los estudiantes desarrollaran un ambiente apto para la convivencia social y así alcanzar un aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas y talentos, que les genere una conducta humanista.

Por otra parte, la Pedagogía del Amor y la ternura desde los postulados de Pérez (2013), y Hernández (2016), con el propósito de puntualizar una concepción de la praxis docente en la educación primaria y su visión referida al educar desde el amor, la ternura y la humildad reconociendo a los estudiantes como seres humanos, únicos y con personalidades diversas. Es promover una educación primaria más humana desde la espiritualidad y reconocimiento de los saberes y conocimientos previos de los alumnos, para garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades de formación, bajo la metodología del amor y la ternura. De allí que la importancia de la comprensión docente de la educación primaria de su labor educativa se encamine a lo humano, espiritual, amoroso con la ternura necesaria para la valoración de sus estudiantes como seres humanos únicos en formación.

De acuerdo con, Muñoz (2013), citado por Hernández (2016ª): " el amor se define entonces como el intenso deseo por la unión con otra persona, así está asociado aún estado de profunda excitación emocional y fisiológica, al éxtasis y a la realización” (pág. 266). De aquí que, el docente debe de promover e impulsar su acción pedagógica diaria con amor y abocado a la tolerancia, mística, entrega y aprendizaje diario con los estudiantes desde la toma de conciencia de que cada cual lleva un ritmo propio de aprendizajes y la diversidad de intereses

no son iguales, cada estudiante en mundo de sorpresas y aventuras de vida, muchos criterios individuales en solo espacio el aula.

Por lo tanto, es importante destacar lo planteado por Pérez (2013): Ama el maestro que cree en cada alumno y lo acepta y valora como es, con su cultura, su familia, sus carencias, sus talentos, sus heridas, sus problemas, su lenguaje, sus sueños, miedos e ilusiones; celebra y se alegra de los éxitos de cada uno, aunque sean parciales; y siempre dispuesto ayudarle para que llegue tan lejos como le sea posible en su crecimiento y desarrollo integral (párr.5).

De lo antes expuesto se puede acotar que los docentes en su arduo camino educativo debe ser un orientador humanista capaz de motivar a los estudiantes a través del amor, la ternura y comprensión, y así lograr en ellos la seguridad personal y la valoración por los esfuerzos que hacen para demostrar los conocimientos y aprendizaje significativo que han obtenido durante la realización de sus trabajos académicos.

En cuanto a la pedagogía del amor como el camino de la educación humanista, para García (1990): Entendemos por Pedagogía del Amor la Pedagogía del Amor es una propuesta humanista y pacificadora en donde se exige el reconocimiento del otro ser humano como autónomo libre y emocional e invita al docente a manifestar la empatía, la tolerancia, entre otros valores ; permite al docente acompañar al estudiante de forma integral abarcando todas las etapas de proceso educativo desde lo cognitivo hasta lo afectivo , busca la verdad, la autenticidad, la ternura ,la empatía ,la comunicación asertiva, la socialización ,los valores necesarios para afrontar la vida conforme a su dignidad (Pag.174) . La educación desde la práctica del amor y la ternura propicia las condiciones ideales para ambientes sanos, cálidos, humanos, en los cuales los estudiantes desarrollan al máximo sus habilidades y destrezas , para ellos como espacio que reúne los actores educativos y el lugar por excelencia para general los procesos de aprendizaje y enseñanzas para la vida y para insertar buenos ciudadanos a la sociedad, construyendo los saberes y conocimientos en colectivo .Por lo cual

es importante destacar lo planteado por Velázquez (2017) ; la escuela como un gran centro educativo en valores y sobre todo en el amor, entendiendo que todos los actores del proceso educativo sea quien sea, es decir, todos sin dejar a nadie por fuera los que están adentro del centro educativo ejerciendo sus labores y funciones, las personas que hacen vida en adyacencia y hasta la vida en comunidad donde se socializa el estudiante y físicamente se encuentra ubicada la estructura de la escuela (Párr. 7).

Es pertinente decir que el aprendizaje debe ser concebido como un proceso socializador, en el que los docentes comprometidos en el proceso educativo construyen conocimientos validados con la practica en la solución de problemas cotidianos a partir de las experiencias, dialogo, las reflexiones críticas, propiciando una relación comunicativa y potenciadora enmarcada en un ambiente de afectividad y tolerancia donde sean capaces de despertar en los estudiantes el deseo de ser útil a la sociedad, de ser merecedor de una vida digna, feliz y valorado en relación a su contexto social y cultural.

Por otra parte, el filósofo francés Jaques Meritan desarrolló la corriente del pensamiento que conocemos como el “humanismo cristiano”. Esta corriente se centra en el desarrollo integral de las personas basadas en los valores cristianos. Dicha corriente ha sido analizada bajo tres grandes principios que sustentan el humanismo cristiano: el primer principio es la dignidad, el ser humano es hijo de Dios y está hecho a su imagen y semejanza. Esto significa que el ser humano tiene una serie de derechos fundamentales adquiridos desde el momento de la concepción hasta la muerte. El segundo valor del humanismo cristiano es la libertad. Las personas son libres y en ese sentido pueden orientar su vida como deseen. La libertad no es aséptica, tiene una orientación hacia el bien. Esta libertad de la que se habla nos la da Dios y también entre nosotros. Por eso estamos llamados a salvaguardar la libertad de los demás.

El tercer valor del humanismo cristiano es la solidaridad .no somos personas individualistas creadas para vivir solas y aisladas; sino en comunidad, esto significa que las

personas deben mantenerse en una constante convivencia para así crear conciencia de que descendemos de un solo padre que es Dios y de esta manera lograr una formación integral en los estudiantes lo cual favorecerá en el logro de una sociedad con valores.

De igual manera, los humanistas consideran la educación como la práctica de la libertad, abierta a la vida y a la felicidad, al enriquecimiento y engrandecimiento del ser, a la búsqueda de la autonomía individual y a la realización plena de la personalidad. Aquella que contribuye en auto realizar a la persona, la cual debe lograr un aprendizaje profundo y sistemático para que este perdure en el tiempo. El ser humano está en la capacidad y así lo ha de experimentar, de aprender a auto regularse para a partir de allí a su autodeterminación y su auto transformación.

METODOLOGÍA

Metodológicamente, se consideró el enfoque epistemológico interpretativo. En este sentido, la epistemología estudia los fundamentos y los métodos del conocimiento científico. Para ello toma en cuenta factores de tipo histórico, social y psicológico, con el objeto de determinar el proceso de construcción del conocimiento, justificación y veracidad.

La presente investigación está basada en un paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo puesto que el modo de concebir la realidad. Desde esta perspectiva, entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica.

Molina (1993: 14) al referirse a este paradigma explica que el investigador “interpretativo empieza con el individuo y trata de entender las interpretaciones de su mundo. La teoría es emergente y debe elevarse desde situaciones particulares (…). El investigador trabaja directamente con la experiencia y el entendimiento para edificar su teoría sobre ellos”.

Esta visión paradigmática permite el estudio del ser humano desde un mundo real, porque proporciona un campo más extenso de libertades en medio de un clima de complejidad e incertidumbre para la formación de los estudiantes de educación media general.

Según Miguel Martínez (1997), la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación pospositivista donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o dialogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado.

El paradigma de investigación interpretativo se sirve de la metodología cualitativa. Bogan y Taylor (1984:20) se refiere que “es un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas (…) de las personas sometidas a la investigación”. La recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello posee una base preponderante individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa e ideográfica. Bisquerra (1989).

De lo antes expuesto se puede inferir que con este tipo de metodología cualitativo se puede producir una teoría con una compresión nueva insertando acontecimientos en contextos explicativos involucrando los actores las interacciones y los procesos que interactúan en una situación educativa.

Desde la perspectiva interpretativa la recolección y el análisis de los datos cualitativos es un proceso en absoluta sintonía, continuo, se produce en forma simultánea y es interactivo depende en gran medida de la sensibilidad y las destrezas analíticas del investigador. Lincoln y Guba (1985, citado en Parra de Chopito, 1997) ofrecen algunas sugerencias para la recolección de datos, entre las que destaca “agotamiento de las fuentes, saturación de categorías, emergencia de regularidades y la sensación que la información se aleja del propósito.”

La investigación tiene como método la fenomenología hermenéutica. Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de las experiencias vividas, al reconocimiento del significado de valor pedagógico de esta experiencia. Cabe señalar que este método permite un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y practicas propia de la pedagogía cotidiana.

Van Manen (2003) reafirma que la "fenomenología es una ciencia humana y se deslinda como ciencia natural, debido que el objeto de estudio son las estructuras de significado del mundo vivido" (p.30). Es decir, describe las características en la cual se destaca la explicación a los fenómenos que representamos en la consciencia, revelan la estructura de las experiencias de la vida real, y trata de que el individuo comprenda en significado de ser y reconocerse plenamente como ser humano.

En cuanto al escenario se toma como espacio para la recolección de datos la U.E. Colegio "Los Hijos de María Auxiliadora" ubicada en el Municipio Cacique Manaure, Yaracal estado Falcón.

Dicha investigación está conformada por los profesores y estudiantes de 5to año. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante y entrevistas a profundidad. La cuales fueron utilizada para obtener de la información veraz y precisa, donde es un encuentro formal entre el investigador y los informantes para la búsqueda de información acerca del objeto de estudio. "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (Taylor y Bogan, 1990:101).

RESULTADOS

Los principales resultados que se obtuvieron en la investigación, se evidenció la necesidad de renovar las formas tradicionales de la enseñanza, la utilización de excesivas de estrategias que no aportan un referente didáctico contemporáneo para la enseñanza

contextualizada de Ciencias Humanas como las matemáticas, la bilogía, la física, entre otras. La socialización entre docentes y el discurso de sus propias experiencias generaron desafíos comunes y oportunidades de cambios con la finalidad de crear un sentido de comunidad y colaboración en el colectivo, proponiendo ideas, estrategias y recursos didácticos para enriquecer sus enfoques educativos. Se pudo evidenciar que al finalizar con la socialización se manifiesta una mayor participación y compromiso docente, con un espacio educativo más dinámico, amoroso y enriquecedor a través de la pedagogía del amor.

De igual manera, se observó que los docentes implementaron estrategias innovadoras en sus ambientes de aprendizajes bajo los enfoques interdisciplinario y transdiciplinario, donde se generaron reflexiones y aprendizajes significativos. Los discentes reconocieron que no puede existir una educación crítica y transformadora sin que exista una correlación directa entre las prácticas educativas teóricas, cotidianas como una herramienta para cuestionar y transformar la realidad social y educativa. También, se visualizó un aumento en la participación, motivación y el compromiso de los estudiantes.

Por otra parte, se entrevistaron a los educadores y a los discentes, con el fin de establecer la importancia que radica la enseñanza continua de las ciencias humanas enfatizando los valores para crear una relación de confianza entre docentes y estudiantes para lograr un pensamiento crítico que con lleve a una transformación educativa y social. Igualmente, se les brindó a los profesores estrategias educativas para indagar las necesidades individuales de los estudiantes y adaptar las prácticas pedagógicas de acuerdo con sus estilos y ritmos de aprendizaje de modo que se pueda adecuar los contenidos para una mayor comprensión de estos, según las necesidades de cada individuo. También, les permitió a los educadores establecer relaciones más sólidas con sus estudiantes y brindarles un apoyo más humanizado, permitiendo en los estudiantes una demostración en valores donde los resultados académicos fueron más efectivos y demostraron un mayor sentido de pertenencia y confianza

en el proceso de aprendizaje, así mismo demostraron intereses por provocar un sentido crítico, autónomo y creativo, construyendo un espacio armónico de reencuentro de seres humanos que interactúan colectivamente para la de una nueva sociedad.

Es importante mencionar que una de las estrategias clave fue la práctica de la investigación acción participativa y transformadora (IAPT). En este sentido los profesores se convirtieron en investigadores de su propia planificación, analizando sus propios ambientes de trabajo y evaluando el impacto de las nuevas es estrategias implementadas. Se registraron los resultados y se socializaron con el colectivo docente, lo que permitió la adquisición de conocimientos significativos en pro de una educación más eficaz y humanizada.

Esta metodología permitió la generación de datos y evidencias que fundamentaron la toma de decisiones.

Tabla 1

Resultados Clave de la Investigación sobre la Práctica Docente en la Enseñanza de los Saberes humanistas bajo el enfoque de los valores

Categoría	Resultados Específicos
Enseñanza de saberes humanista Valores	– Utilización de estrategias tradicionales obsoletas. – Carencia de enfoques didácticos contextualizados. – Interacción entre docentes y estudiantes. – Demostración de valores. – Contexto educativo más dinámico.

Enfoques interdisciplinarios	– Integración de conocimientos mediante enfoques interdisciplinarios. – Generación de ideas innovadoras y reflexiones. – visión holística.
Impacto en los estudiantes	– Motivación y compromiso. – Selección de tareas y asignaturas. – Motivar las tareas en el aula. – Fomenta la comunicación efectiva.
Acompañamiento pedagógico	– Adaptación de estrategias pedagógicas.
Investigación-Acción Participativa (IAPT)	– Docentes investigadores de su propia práctica. – Empoderamiento del colectivo para la solución de sus propios problemas.
Generación de conocimiento	– Generación de información. – Promover un aprendizaje continuo con la adaptación de las prácticas educativas. – Reflexión y la sistematización de experiencias.

DOI: https://doi.org/10.71112/91vjjf07

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en dicha investigación revelan una profunda necesidad en desarrollar una amplia capacidad de aprendizaje individualizado en el mundo de las ciencias humanistas, con especial énfasis en la biología y las matemáticas. Se identificó el uso de estrategias pedagógicas tradicionales que no permiten lograr la formación integral compleja que le facilite el desarrollo de actitudes y potenciales intelectuales altamente reflexivas. Esto amerita la urgente incorporación de enfoques educativos actualizados y pertinentes que se ajusten a las inquietudes actuales de los estudiantes, es primordial formar en valores que hagan la vida social menos ingrata y más justa, es función de quienes ejercen la labor pedagógica con sentido de pertenencia y sentimiento humano, donde el ambiente de una escuela o un liceo dirigidos por los profesores con sensibilidad y ganas de trabajar, debe ser un ambiente en el cual todo su personal inspire ejemplo de solidaridad y apoyo mutuo.

La interacción y conversatorios entre los docentes, enfocadas en sus propias experiencias, jugaron un papel importante al permitir la identificación de necesidades comunes y la exploración de nuevos cambios que aseguren a todos los individuos el desenvolvimiento sus capacidades intelectuales, morales, estéticas y físicas promoviendo la posibilidad de elegir su propio conocimiento de acuerdo con sus aspiraciones y las necesidades de la actual sociedad deben considerar tanto el contexto histórico como el biográfico para que la pedagogía ejerza una influencia facilitadora y no restrictiva sobre las oportunidades de los estudiantes para manifestar y desarrollar sus capacidades. Esto implica que los docentes reflexionen tanto en los procesos de clase como sobre ellos, independientemente de cualquier evaluación de los resultados del aprendizaje. A medida que los docentes implementaron enfoques interdisciplinarios y transdiciplinario, Los estudiantes experimentaron un aprendizaje más holístico, ya que podían ver cómo los conocimientos adquiridos se globalizaban y se aplicaban en diversos contextos. Esta integración de conocimientos fomentó un mayor interés y

compromiso por parte de los estudiantes, ya que los contenidos adquirían relevancia y significado en relación con su entorno. Los docentes también notaron un aumento en la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo cual es un indicativo positivo de la efectividad de estos enfoques.

El acompañamiento pedagógico emerge como un componente esencial para mejorar la relación entre docentes y estudiantes. Mediante el colectivo de sistematización, se proporcionaron herramientas a los docentes para identificar las necesidades individuales de los estudiantes y adaptar las prácticas pedagógicas según sus estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo. Lo cual resultó en mejoras significativas en los resultados académicos de los estudiantes y un mayor sentido de pertenencia y confianza en su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se puede considerar que una de las estrategias clave fue la implementación la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT). Esta metodología permitió a los docentes convertirse en investigadores de su propia práctica, analizando sus aulas y evaluando el impacto de las nuevas estrategias implementadas. La documentación y el intercambio de resultados con el colectivo docente fomentaron un aprendizaje conjunto y una mejora continua en las prácticas educativas. La IAPT no solo facilitó la generación de conocimientos prácticos y relevantes, sino que también proporcionó datos y evidencias que fundamentaron la toma de decisiones educativas donde se planifican acciones y estrategias para abordar los problemas identificados buscando soluciones innovadoras y participativas.

Además, la integración de la investigación acción participativa en la práctica docente busca no solo generar conocimiento sino también promueve cambios en la realidad social. de la enseñanza, sino que también involucra a los docentes en el proceso cognitivos de manera continua para el desarrollo de los contenidos de sus propias prácticas.

Finalmente, estos resultados resaltan la necesidad de políticas educativas que apoyen la formación continua de los docentes y la implementación de metodologías que permitan propiciar cambios en nuestras aulas. Fomentar un entorno educativo que valore la colaboración, la reflexión crítica y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes puede conducir a una mayor calidad educativa y en el desarrollo integral de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La educación en valores en primaria y secundaria es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. No se trata solo de transmitir conocimientos académicos, sino también de inculcar principios y actitudes que promuevan la convivencia pacífica, el respeto mutuo y la responsabilidad social. Fomentando el desarrollo de individuo con una sólida base ética, capaces de relacionarse positivamente con los demás, tomar decisiones responsables y contribuir con una sociedad equitativa, por lo tanto, la enseñanza de valores no es un proceso aislado, sino que debe estar presente a lo largo de la vida, tanto en la educación formal como la informal.

Desde la perspectiva docente e investigador, se comparten las ideas de Paulo Freire (2004), quien concibe a la educación como “un proceso que sirve para que los y las estudiantes y los maestros y maestras […] aprendan a leer la realidad para escribir su historia", lo cual supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo. Las ideas expuestas por este pensador definen una con sección de la educación según la cual los estudiantes son protagonistas de múltiples interacciones sociales, participantes activos en los procesos de evaluación y organización de las experiencias de aprendizaje, caracterizándose por ser curioso, creadores, cooperativos, transformadores de saberes humanistas.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Rosa Josefina Fontalba de Sabariego: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.

Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1984). *Qualitative research methods* (p. 20). Sage.

Colectivo de autores. (2007). *El sistema de trabajo independiente. Adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizajes*. Pueblo y Educación.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido. Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Hernández, O. (2016). Incluir desde lo amoroso: Una mirada desde la Pedagogía del Amor y la Paz. *Ra Ximhai, 12*(3), 261–269. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811017

Lerner, D. (2013). *El papel del docente*. https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/3/numero27/mayo/papel-docente.html

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

López Calva, M. (2001). *Educar la libertad: Más allá de la educación en valores* (p. 44). Trillas.

López, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 74*(26,2), 131–160. https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396551140.pdf

Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. Venezuela.

Pérez, A. (2013). *Pedagogía del amor y la ternura*. https://antonioperezesclarin.com/2013/11/28pedagogia-del-amor-y-laternura/

Prieto, A. (2013). Pedagogía y prácticas emancipadoras: Actualidades de Paulo Freire. *Innovación Educativa (México, DF), 13*(63), 155–160. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010

Prieto Figueroa, L. (2005). *El humanismo democrático y la educación* (Original de 1959). IESALC-UNESCO/Fondo Editorial IPASME.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Morata.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Velásquez, E. (2017). El amor y el ejemplo en la pedagogía escolar. *Aporrea*. https://aporrea.org/educacion/a241626.html

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

CONTEXTO DE ESTILO DE VIDA DEL ADULTO MAYOR, QUE RESIDEN EN EL HOGAR DE ANCIANOS MONSEÑOR EMILIO SOSA GAONA, DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN, DURANTE UN SEMESTRE DEL AÑO 2019, JULIO A DICIEMBRE

LIFESTYLE CONTEXT OF OLDER ADULTS RESIDING IN THE MONSEÑOR EMILIO SOSA GAONA ELDERLY HOME, IN THE CITY OF CONCEPCIÓN, FROM JULY TO DECEMBER 2019

Diosnel Jara Del Padre

Richard Damian Fariña Ortega

Ruth Noemi Alfaro Cano

Daisy Antonella Chaparro Santacruz

Paraguay

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

Contexto de estilo de vida del adulto mayor, que residen en el Hogar de Ancianos Monseñor Emilio Sosa Gaona, de la ciudad de Concepción, durante un semestre del año 2019, julio a diciembre.

Lifestyle context of older adults residing in The Monseñor Emilio Sosa Gaona Elderly Home, in the city of Concepción, from July to December 2019

Diosnel Jara Del Padre[1]
Djaradelpadre@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-9480-5075
Universidad Politécnica y Artística.
Paraguay.

Richard Damian Fariña Ortega[2]
Rfarina995@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-9796-8816
Universidad Politécnica y Artística.
Paraguay.

Ruth Noemi Alfaro Cano[3]
Dce.sanlorenzo@upap.edu.py
https://orcid.org/0009-0004-4193-902X
Universidad Politécnica y Artística.
Paraguay

Daisy Antonella Chaparro Santacruz[4]
Dfcs.sanlorenzo@upap.edu.py
https://orcid.org/0009-0007-5389-9311
Universidad Politécnica y Artística.
Paraguay

RESUMEN

La investigación hace alusión al contexto de estilo de vida de los adultos mayores, desarrollada dentro de un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de nivel descriptivo, en torno a unos objetivos específicos, en el que se demuestra que mayormente los encuestados pertenecen al masculino. En cuanto al tiempo que posee alguna dolencia, la población sostiene que más de un año, quienes padecen en su mayoría de Hipertensión. En cuanto al tipo de tratamiento que llevan a cabo sostuvieron que es el tratamiento de fármaco,

siendo la Licenciada en Enfermería del Hogar de Ancianos, quien es la encargada de brindarles. Con respecto a algún tipo de terapia recibida, en su mayoría lo reciben, Con relación a las actividades recreativas que realiza con los compañeros, señalan que se reúnen con los demás para conversar, además que el 100% de los adultos realizan caminata alrededor del hogar de ancianos. En cuanto a las prohibiciones en el tratamiento, la mayor parte de los adultos señalan que sí cuentan con restricciones. Lo relacionado a las terapias de fisioterapias los adultos señala que sí poseen. Respecto a las consideraciones de la alimentación, la población sostiene que es óptima. Lo que se refiere a la base de la alimentación del adulto, todos los adultos señalan que la alimentación está basada en productos cárnicos.

Palabras clave: estilo de vida; adulto mayor; hogar de ancianos; tratamiento; terapia

ABSTRACT

The research refers to the lifestyle context of older adults, developed within a quantitative approach, non-experimental design, and descriptive level, around specific objectives, which shows that most respondents are male. Regarding the time they have had some ailment, the population states that it has been more than a year, with the majority suffering from hypertension. As for the type of treatment they undergo, they stated that it is pharmacological treatment, provided by the Nursing Professional at the Elderly Home. With respect to any type of therapy received, most of them receive it. In relation to recreational activities carried out with companions, they point out that they meet with others to converse, and 100% of the adults take walks around the elderly home. Regarding treatment restrictions, most adults indicate that they do have restrictions. Related to physiotherapy, adults indicate that they do receive it. Regarding dietary considerations, the population believes it is optimal. As for the basis of the adult's diet, all adults indicate that it is based on meat products.

Keywords: older adult; elderly; nursing home; medical treatment; therapy.

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

Recibido: 19 de junio 2025 | Aceptado: 25 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

Derechos del adulto mayor

Acceso a función pública o privada: los adultos mayores tienen derecho a acceder a funciones públicas o privadas sin discriminación, excepto en casos de incapacidades físicas o mentales.

Acceso preferencial: los adultos mayores tienen prioridad en la atención a su salud, vivienda, alimentación, transporte, educación y ocupación, así como en la percepción oportuna de sus haberes.

Igualdad de derechos: los adultos mayores gozan del pleno ejercicio de sus derechos civiles, comerciales y laborales en igualdad de condiciones con los demás sujetos de crédito.

Garantías por parte del Estado: el Estado garantiza el ejercicio de los derechos de los adultos mayores y vela por su bienestar social, especialmente en casos de vulnerabilidad, abandono o falta de familia.

Determinantes sociales

Los determinantes sociales son factores sociales que promueven o deterioran la salud de los individuos y grupos.

Efectos: los determinantes sociales pueden generar desigualdades en la sociedad y afectar la salud de los adultos mayores.

Ejemplos: discriminación, abandono, maltrato, falta de acceso a servicios de salud y educación.

Terapias

Terapia de fármaco: la prescripción médica es un documento legal que avala la dispensación de medicamentos. La prescripción es un proceso clínico individualizado y dinámico.

Terapia psicológica: la psicoterapia es un tratamiento científico que busca mejorar la salud mental y física de las personas. Puede ser impartida por psicólogos o médicos con formación específica en psicoterapia.

Fisioterapia: la fisioterapia es una disciplina que ofrece una alternativa terapéutica no farmacológica para paliar síntomas de dolencias. El objetivo es facilitar el desarrollo, mantenimiento y recuperación de la máxima funcionalidad y movilidad del individuo.

Fisioterapia

Campo de trabajo: los fisioterapeutas trabajan en clínicas, hospitales, residencias de ancianos, centros de salud, centros de investigación, etc.

Objetivo: el objetivo de la fisioterapia es facilitar el desarrollo, mantenimiento y recuperación de la máxima funcionalidad y movilidad del individuo.

Importancia: la fisioterapia es fundamental para prevenir y tratar dolencias, y para mejorar la calidad de vida de las personas.

Importancia de la actividad física

La actividad física es fundamental para el envejecimiento activo y saludable, ya que contribuye a prevenir enfermedades, discapacidades y mejorar el bienestar de las personas mayores.

La falta de actividad física puede generar efectos negativos como: vulnerabilidad cardiovascular**,** pérdida y fragilidad muscular y esquelética**,** susceptibilidad inmunológica**,** obesidad**,** depresión y envejecimiento prematuro

La OMS señala que además de los efectos que la actividad física puede tener en la coordinación física (resistencia, equilibrio, movilidad de las articulaciones, velocidad en el caminar, entre otros) presenta efectos favorables sobre el metabolismo como:

- Mejora de la movilidad
- Equilibro postural
- Prevención de enfermedades cardiovasculares
- Puede prevenir la osteoporosis y las caídas, dos de las principales causas discapacidad y dependencia en las personas mayores.
- Beneficia el metabolismo de la glucosa (diabetes), ya que la actividad física regular puede reducir la resistencia a la insulina y mejorar el control glucémico.

Actividad física y salud mental

La actividad física tiene efectos positivos en la salud mental, incluyendo:

- Mejora de la autoestima
- Reducción de la depresión y la ansiedad
- Tolerancia al estrés
- Autoconfianza
- Satisfacción con la vida
- Bienestar general

La actividad física puede reducir la depresión y la ansiedad en personas mayores, ya que puede mejorar la autoestima y la confianza al tener la posibilidad de realizar actividades de forma independiente.

El ejercicio físico puede contribuir a la reducción de la ansiedad y el estrés, ya que puede reducir la tensión muscular y prevenir el estrés.

Importancia de la elección del ejercicio

Es importante que cada persona elija el tipo de ejercicio que sea conveniente y le proporcione mayor aceptación y satisfacción.

La actividad física puede generar cambios positivos y mejorar el rendimiento físico de las personas mayores, independientemente de la edad.

Es importante considerar las necesidades y limitaciones individuales al elegir un programa de ejercicio, para asegurarse de que sea seguro y efectivo.

Actividades físicas recomendadas

La caminata es la actividad física más corriente entre las personas de edad avanzada, ya que es una forma natural de movimiento que puede incluirse en la vida cotidiana y doméstica. La caminata puede generar beneficios como:

- Aumento de la fuerza muscular y la resistencia
- Minimización de la inmovilidad y la rigidez muscular
- Preservación de la independencia y la capacidad de manejarse por uno mismo
- Establecimiento de contacto y relaciones con otras personas
- Mejora de la salud cardiovascular y la función pulmonar

Ejercicio físico y cambios de estado de ánimo

Thayer (1998) señala la importancia de la relación que existe entre el ejercicio físico y los cambios de estado de ánimo de las personas, ya que estos, controlan la conducta. Cuando el estado de ánimo es negativo, en especial el estado de tensión-cansancio, se provocan emociones negativas que reducen la energía y pueden motivar la utilización de determinadas sustancias como el tabaco, el alcohol y otras drogas. El ejercicio físico puede influir en los cambios de estado de ánimo de las personas, ya que puede:

- Reducir la tensión y el cansancio
- Incrementar la energía y la motivación

- Mejorar el estado de ánimo y reducir la depresión y la ansiedad
- Aumentar la autoestima y la confianza en uno mismo

Cabe señalar que el envejecimiento activo y saludable, de un modo en general, implica la optimización del tiempo que cada individuo reserva y orienta para su desarrollo social, diversión o descanso que se denomina de ocio. Como resaltan Terra, Ramos y Fernández (2005) este es un tiempo de libertad interior o un momento de reencuentro consigo mismo donde cada individuo tiene la posibilidad de elegir el qué, cómo y cuándo hacer.

Importancia de la socialización

La práctica regular de una actividad física puede incrementar las posibilidades de socialización de los individuos y reducir el aislamiento y la soledad.

Las redes de apoyo social creadas a través de la actividad física pueden contribuir a mejorar la salud mental y el bienestar de las personas mayores.

La socialización puede ser especialmente importante para las personas mayores que viven solas o que han experimentado la pérdida de un ser querido.

Motivación y adherencia

La motivación inicial para empezar una actividad física es fundamental para establecer el mantenimiento de esta.

Las actividades orientadas a la recreación son motivadas por factores internos, como el placer y la satisfacción, mientras que las actividades orientadas a la competición son influenciadas por motivaciones externas, como la búsqueda de reconocimiento y premios.

La adherencia a la actividad física puede ser influenciada por factores como la edad, el género, la condición física y la presencia de enfermedades crónicas. Por esto, independiente del tipo de actividad elegida por los mayores, ya sean físicas, artísticas, intelectuales o sociales entre otros, lo más importante es que él tiempo sea considerado como el tiempo vital escaso y

precioso, pues como señala Aguirre (1992, p. 38) es una irresponsabilidad que los mayores se dediquen a “matar el tiempo” en un ocio que se asemeja a la tranquilidad de los cementerios.

Diferencias de género

Quizás esta diferencia de género se deba a la propia historia de la mujer en el mundo del deporte. Como señalan Dubbert y Martin (1992) las oportunidades del ingreso de la mujer en el deporte y en la actividad física ha significado una conquista de muchas décadas, donde ella tuvo que probar a lo largo de los tiempos que tenía las mismas resistencias y capacidades que el hombre para participar en actividades deportivas. Aunque desde 1920 la mujer haya ingresado oficialmente en las actividades deportivas, con una participación limitada (el deporte era antifemenino), fue solamente en el año 1972 que las Instituciones Educativas pasaron a reconocerla como merecedora de las mismas oportunidades de competición y entrenamiento.

Existen diferencias de género en cuanto a los motivos para la práctica deportiva, ya que los hombres se motivan más por la diversión y el mantenimiento de la salud, mientras que las mujeres se motivan más por encontrarse con amigos y mantener la línea.

Las mujeres pueden enfrentar barreras adicionales para la práctica de actividad física, como la falta de tiempo y la responsabilidad familiar.

Riesgos y precauciones

Es importante tener cuidado con los riesgos que el ejercicio puede presentar, ya sea por el medio ambiente inadecuado o por el mal uso o abuso del ejercicio.

Es recomendable que las personas mayores tengan una orientación y supervisión de personal cualificado y utilicen vestimenta y protecciones adecuadas.

Es importante escuchar al cuerpo y no excederse en la intensidad o duración del ejercicio.

Psicomotricidad

La psicomotricidad es una técnica corporal que implica el conocimiento aportado por disciplinas básicas y con una metodología que enfatiza la importancia de la vivencia, la toma de conciencia corporal y de los aspectos relacionales fundamentales para la interacción personal con el entorno.

La psicomotricidad puede ser dirigida a distintos sujetos, sanos o que presenten algún tipo de limitación, trastorno o discapacidad, y puede tener un planteamiento individual o en grupo.

La psicomotricidad puede ser especialmente útil para las personas mayores que experimentan dificultades cognitivas o motoras.

Integración y toma de conciencia del cuerpo

La integración y toma de conciencia del cuerpo es fundamental para los adultos mayores, ya que puede ayudar a rescatar la dimensión corporal y redescubrir la corporeidad.

El cuerpo vivido o vivenciado, relacional, sexuado, con sus múltiples representaciones en los diferentes escenarios, es importante para la elaboración progresiva del Esquema corporal, núcleo básico de la Personalidad del individuo y la Identidad.

La toma de conciencia del cuerpo puede ayudar a los adultos mayores a:

- Mejorar su autoestima y confianza en sí mismos
- Reducir el estrés y la ansiedad
- Mejorar su capacidad para manejar el dolor y la discapacidad
- Incrementar su sentido de control y autonomía

Como refiere Aucouturier (1985; 2009) la expresividad motriz es la manera como cada individuo encuentra de expresar el placer de ser él mismo de una manera autónoma bien como expresar el placer de descubrir y reconocer el mundo que le rodea.

Importancia de la expresión de emociones y conflictos

La expresión de emociones y conflictos interiorizados es importante para los adultos mayores, ya que puede ayudar a evitar bloqueos, inseguridades e insatisfacción.

La imagen inconsciente del cuerpo se estructura en el seno de la relación de deseo, de expresión y comunicación afectiva con el otro.

Niveles de prevención

El trabajo con personas mayores puede ser realizado por un psicomotricista a partir de tres niveles distintos de prevención:

Prevención primaria: se trabaja de forma conjunta e interrelacionada todos los aspectos del ser humano, a través de juegos y dinámicas que favorezcan la socialización.

Prevención secundaria: se posibilita, a través de la rehabilitación, compensar algunos déficits con otras capacidades conservadas en aquellos casos de presencia de deterioro cognitivo o funcional.

Prevención terciaria: se desarrolla con personas que tienen un diagnóstico de demencia y se han manifestado sus déficits, donde se trabaja a nivel psicomotor para darles una mayor calidad de vida.

Intervención psicomotriz

Como refiere Soler Villa (2003; 2006) La intervención psicomotriz realizada a partir de los programas para personas mayores contempla una relación animador-grupo que centra su mirada en dos aspectos fundamentales:

Propiciar la reelaboración constante del esquema corporal y el ajuste de las conductas perceptivo-motoras

Favorecer la comunicación interpersonal y mejorar la eficiencia motriz a través de la toma de conciencia positiva de su propio cuerpo y de sus capacidades motoras

Aspectos que considerar en la intervención psicomotriz

Conocimiento del perfil del grupo: es importante conocer las características y necesidades del grupo para adaptar la intervención a sus necesidades.

Objetivos: es importante establecer objetivos claros y alcanzables para la intervención.

Actividades: es importante seleccionar actividades que sean adecuadas para el grupo y que promuevan la socialización y la toma de conciencia del cuerpo.

Espacio físico: es importante asegurarse de que el espacio físico sea seguro y adecuado para la intervención.

Materiales: es importante seleccionar materiales que sean adecuados para la intervención y que promuevan la creatividad y la expresión.

Metodología de las sesiones: es importante establecer una metodología clara y estructurada para las sesiones.

Animador: es importante que el animador tenga una actitud positiva y empática hacia el grupo.

Técnicas y métodos

La intervención psicomotriz se concreta a través de distintas actividades definidas en diferentes métodos (mecanicistas/funcionales y vivenciales) y técnicas complementarias como:

- Expresión corporal: utiliza para promover la expresión y comunicación a través del cuerpo.
- Musicoterapia: se utiliza para promover la relajación y la expresión a través de la música.
- Psico danza: se utiliza para promover la expresión y la comunicación a través del movimiento.
- Arteterapia: se utiliza para promover la expresión y la creatividad a través del arte.

Importancia de la formación profesional

Es fundamental que haya una formación profesional que permita su debida adecuación a la intervención, a las situaciones, a las condiciones y a las exigencias planteadas por las personas mayores con problemas.

El conocimiento sobre determinadas técnicas puede aportar habilidades y mejorar los recursos, lo cual requiere la cualificación de la intervención profesional.

Envejecimiento demográfico

En las sociedades actuales hay dos hechos que llaman poderosamente la atención en torno al tema del envejecimiento: “las personas viven en promedio más años que antes y hay un importante crecimiento en el número de personas en edades avanzadas. Estos dos aspectos constituyen conceptos diferentes, aunque relacionados. El primero es la prolongación de la vida de los individuos; el segundo corresponde al envejecimiento de las poblaciones, que generalmente se expresa en un aumento en la proporción de personas mayores” (Chackiel, 2000). De allí que el envejecimiento demográfico se define como un aumento de la proporción de personas de edad con respecto a la población total, concepto distinto al de envejecimiento de una persona, que aumenta en función del tiempo.

En términos cronológicos, las poblaciones pueden envejecer o rejuvenecer según como varíen las proporciones de los diferentes grupos de edad. Sin embargo, las tendencias observadas en las últimas décadas parecen indicar un progresivo envejecimiento de la población, si no ocurren cambios sustanciales hacia un incremento de la fecundidad, hecho que aparece como poco probable en las condiciones actuales. “El envejecimiento refiere a nuevos sentidos y significados de la “dinámica demográfica”. Como régimen demográfico, su especificidad se construye de un modo distinto, no a partir de la dinámica de los “componentes”, sino con base en estructuras sociales y demográficas de diferenciación social.” (Canales, 2001).

El estudio del proceso de envejecimiento plantea también desafíos teórico-metodológicos, pues no existe un único paradigma de la vejez y el envejecimiento: la vejez alude a una realidad multifacética atravesada no sólo por el paso del calendario, sino también por aspectos fisiológicos, sociales y culturales.” (Celade, 2006) y Bertranou (2008) establece las siguientes expresiones del envejecimiento:

El envejecimiento demográfico se define como un aumento de la proporción de personas de edad con respecto a la población total.

Envejecimiento doméstico, que consiste en el aumento de la proporción de personas mayores en los hogares.

El envejecimiento individual, incremento de la edad cronológica de las personas, vinculado al aumento de la esperanza de vida.

El abandono y negligencia

Deserción o fracaso, de un individuo que ha asumió la responsabilidad de proveer custodia física o cuidado a un anciano. Presenta una amplia gama de manifestaciones, como no administrar cuidados o supervisión necesaria respeto a alimentación, vestido, higiene, cobijo y cuidados médicos apropiados, dejar solo a un adulto mayor que no pueda valerse en forma personal, no tomar medidas para evitar accidentes previsibles y prevenibles. (Letelier, 2005).

El abuso y el maltrato contra las personas de edad avanzadas incluye el abuso físico, sexual, psicológico y económico, los propios adultos mayores perciben que en el abuso se incluyen los siguientes determinantes sociales, exclusión social y abandono, violación de sus derechos humanos y médicos.

Es preciso establecer una distinción entre el envejecimiento biológico, que guarda estrecha relación con la edad cronológica, y los conceptos sociales de envejecimiento. En palabras de Chackiel, conceptualmente el envejecimiento biológico como proceso irreversible,

considera “...vieja a la persona que está en la etapa final de la misma, en la que dicho proceso se hace más acelerado y va comprometiendo las facultades físicas y mentales.

Desde un punto de vista sociodemográfico y jurídico-laboral se considera que la vejez comienza a partir de cierta edad o, mejor dicho, de un cumpleaños específico...” (Canales, 2001). Este umbral resulta arbitrario y no puede contemplar la multidimensionalidad de un estado que depende de muchos factores.

Al respecto, Villa y Rivadeneira destacan lo siguiente: “Si bien la edad parece ser el criterio más apropiado para delimitar el envejecimiento, la determinación de un valor numérico estará siempre sujeta a arbitrariedad. Como expresa “...Bobbio (1997:24), el umbral de la vejez se ha retrasado a lo largo de la historia: ‘Quienes escribieron sobre la vejez, empezando por Cicerón, rondaban los sesenta.

Hoy, en cambio, la vejez, no burocrática sino fisiológica, comienza cuando cada uno se aproxima a los ochenta, Solari (1987) sostenía que la edad de la vejez, auto percibida o socialmente asignada, ha venido aumentando. Además de su mutabilidad histórica, la edad conoce múltiples significados, y muchos de ellos aluden más a la calidad que a la cantidad de años vividos (2000:26).

Desde luego existe una edad biológica, mediatizada por factores ambientales y rasgos genéticos individuales, hay también una edad social, que refleja los efectos de las normas que rigen los comportamientos de los individuos, como los estructurales referidos a las posibilidades de inserción y participación en las diversas esferas sociales. No debemos olvidar las diversas nociones que varían con relación al contexto espacio-temporal que marque, con mayor propiedad, el umbral de envejecimiento (Chackiel, 2000; Del Popolo, 2001; Villa & Rivadeneira, 2000).

Laslett (1996) señala que “el establecimiento de una edad para la vejez es una construcción social, y […] que sólo parcialmente está determinada por factores biológicos o psicológicos...” (Chackiel, 2000).

Según dicho autor se pueden establecer cuatro grandes etapas en el ciclo de vida: la “primera edad” relacionada con la infancia y la juventud; la “segunda edad”, vinculada a la vida activa y reproductiva del individuo; la “tercera edad”, referida a la etapa activa de retiro y por último, la “cuarta edad”, que alude a la fase de declinación, mayor dependencia y deterioro más acelerado de la persona. Considerando entonces la “tercera edad”, el término no sería entonces sinónimo de “vejez”, sino que sólo refiere a una etapa específica de esa condición.

Chackiel expresa que con este término se trata de “...describir aquella etapa de la vejez en que las personas son relativamente autónomas, activas y socialmente integradas...”

Por lo tanto, es importante tomar en consideración, de acuerdo con Canales, que “La edad es una construcción social que con base en determinadas relaciones define una división social del trabajo, del poder y las responsabilidades entre los distintos individuos de una población. El envejecimiento biológico es así sobre determinado por el envejecimiento social en un proceso en que los significados de las distintas edades o etapas del ciclo vital de un individuo son construidos socialmente y en forma diferenciada.” (Canales, 2001)

Es importante considerar que además de la acepción biológica, vinculada con la edad cronológica, también se distinguen la subjetiva y la social. “La edad subjetiva apunta al envejecimiento sicológico y a la forma en que el individuo enfrenta y resuelve los conflictos derivados de los trastornos vinculados al avance de la edad biológica.

Está influenciada por la apreciación social de la vejez y por la experiencia individual de la misma. La edad social se refiere a la definición predominante de la vejez y está influenciada por componentes formales, como las normas legales que regulan la jubilación y por otros de tipo estructural, que condicionan la inserción de las personas en la sociedad y el

comportamiento cotidiano que de ellos se espera varía enormemente entre países" (CEPAL, 1997:16)

La vejez trae transformaciones personales, en las condiciones físicas, independencia económica y funcional, modificación en los roles familiares, participación en el mercado laboral, el uso del tiempo libre, etc... (Villa y Rivadeneira, 1999). No se puede obviar el hecho de que edad avanzada y vejez no significan necesariamente lo mismo. La edad cronológica no admite ambigüedades, sin embargo, no sucede lo mismo con la condición de vejez, cuyo significado ha variado y probablemente seguirá transformándose en el tiempo (Aranibar, 2001). "Existe consenso en que la relación entre la edad y el envejecimiento no es directa ni causal, pues el factor clave no es la cantidad de años vividos sino la calidad de esa vida." (CEPAL,1997).

El hecho de que la edad y otras características que integrarían el concepto de vejez varíen según culturas, países o clases sociales, son cuestiones que deben tenerse presentes puesto que tienen implicancias para su análisis, sobre todo en una región tan heterogénea como lo es América Latina, donde los grupos de escasos recursos siguen trabajando hasta después de la edad legal de retiro (Chackiel, 2000). Aunque el envejecimiento es un fenómeno universal, hay diferencias importantes entre continentes y aún entre países, que se originan, como se ha mencionado precedentemente, en las diferencias de sus componentes demográficos (mortalidad, fecundidad y migración) los cuales evolucionan de manera desigual en cuanto a la intensidad de sus cambios.

Por ello, se dice que el envejecimiento de los países "...se desarrolla en el contexto de sus experiencias de transición demográfica..." (Villa y Rivadeneira, 2000).

El envejecimiento de la población mueve a reflexionar sobre la viabilidad y la pertinencia de las políticas de seguridad social, para los adultos mayores y en general, que se requieren políticas integrales orientadas a todas las personas en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Desde lo individual implica cambios en el ciclo de vida, por la prolongación de la esperanza de vida.

Desde la perspectiva de la población implica “la emergencia de un nuevo estrato demográfico, esto es, una nueva categoría social y demográfica que da cuenta de las demandas, necesidades, responsabilidades y capacidades propias de un grupo poblacional específico” (Canales, 2001), que los diferencian de los otros grupos etarios. Por otra parte, requiere cambios a nivel social, ya que la sociedad también está envejeciendo.

Atención sanitaria

Todas las personas, sea cual sea su edad, deberán recibir oportunamente todas las formas de tratamiento que necesiten, con miras a prevenir complicaciones y deficiencias funcionales, a restablecer la salud, y a rehabilitar las deficiencias y discapacidades que hayan podido producirse.

Los cuidados tendentes a compensar las incapacidades, reeducar las funciones restantes, aliviar el dolor, mantener la lucidez, el bienestar y la dignidad de las personas ancianas enfermas, ayudándose a reorientar sus esperanzas y proyectos, son tan importantes como los tendentes a la curación.

Niveles de atención

Prevención primaria: se trabaja de forma conjunta e interrelacionada todos los aspectos del ser humano, a través de juegos y dinámicas que favorezcan la socialización.

Prevención secundaria: se posibilita, a través de la rehabilitación, compensar algunos déficits con otras capacidades conservadas en aquellos casos de presencia de deterioro cognitivo o funcional.

Prevención terciaria: se desarrolla con personas que tienen un diagnóstico de demencia y se han manifestado sus déficits, donde se trabaja a nivel psicomotor para darles una mayor calidad de vida.

Problemas de salud en adultos mayores

Limitaciones físicas: Pérdida de la visión, pérdida del equilibrio, disminución en la audición, déficit en la movilidad y la disminución del tiempo de reacción

Limitaciones psíquicas: Problemas de memoria, ateroesclerosis, sentimientos de soledad, lentitud en el proceso de aprendizaje, evocan recuerdos del pasado y el temor a la muerte.

Problemas de salud: Alteración del ritmo y duración del sueño, Trastornos dispépticos, Disminución en la capacidad de absorción, Diverticulosis, Sepsis urinaria mantenida, Osteoporosis, osteocondritis y artropatías, Afecciones endocrinas metabólicas**,** Afecciones cardiovasculares**,** Afecciones tumorales**,** Afecciones cerebro vascular**,** Afecciones respiratorias.

Priorizar las siguientes áreas de investigación en relación con el tema del envejecimiento:

- Investigación epidemiológica
- Investigación acerca de la docencia en Gerontología
- Investigación acerca de los servicios sociales y de la salud de los ancianos
- Investigación acerca de las redes sociales informales

Factores de riesgo propios de la edad

Malas costumbres dietéticas: mala ingestión calórica, disminución en la ingestión de líquidos, consumo excesivo de azúcares y grasas, falta de fibra en la dieta, etc.

Sentimientos de soledad: aislamiento social, pérdida de seres queridos, falta de apoyo emocional, etc.

Estilo de vida sedentario: falta de actividad física regular, vida monótona, falta de motivación, etc.

Caídas: pérdida de equilibrio, debilidad muscular, problemas de visión, etc.

Disminución del tono muscular: pérdida de masa muscular, debilidad muscular, falta de flexibilidad, etc.

Pérdida de la integridad de la piel: úlceras por presión, heridas que no cicatrizan, piel seca y escamosa, etc.

No usar los atributos del anciano: no usar bastón, visera, ropa holgada, zapatos cómodos, etc.

Barreras arquitectónicas: obstáculos físicos que dificultan la movilidad y el acceso a lugares públicos y privados.

Medidas para evitar riesgos en el anciano

Cambios de estilo de vida: adoptar un estilo de vida saludable, con una dieta equilibrada, actividad física regular, y actividades sociales y recreativas.

Brindar conocimientos: educar a los adultos mayores sobre los riesgos y cómo prevenirlos, y proporcionarles información sobre los recursos disponibles para ayudarlos.

Eliminar barreras arquitectónicas: eliminar obstáculos físicos que dificultan la movilidad y el acceso a lugares públicos y privados.

Conocer factores e indicadores de riesgos: identificar los factores de riesgo y los indicadores de problemas de salud en los adultos mayores.

Ofrecer educación para la salud: proporcionar educación sobre la salud y el bienestar a los adultos mayores, y fomentar la participación intergeneracional.

Velar por la inmunización: asegurarse de que los adultos mayores estén al día con sus vacunas y medicamentos.

Velar por el consumo de nutrientes: asegurarse de que los adultos mayores consuman una dieta equilibrada y rica en nutrientes.

Realizar actividades físicas: fomentar la actividad física regular para mantener la movilidad y la fuerza muscular.

Ofrecer actividades recreativas y sociales: proporcionar oportunidades para que los adultos mayores se socialicen y se diviertan.

Rehabilitación del anciano

Uso de los atributos del anciano: utilizar herramientas y dispositivos que ayuden a los adultos mayores a mantener su independencia y movilidad.

Estimulación cognitiva: proporcionar actividades y ejercicios que estimulen la mente y la memoria.

Terapia física y ocupacional: proporcionar terapia física y ocupacional para ayudar a los adultos mayores a recuperar la movilidad y la función.

Fármacos en la tercera edad

Administración de fármacos: tener en cuenta las características especiales de los adultos mayores al administrar fármacos, como la disminución de la función renal y hepática.

Efectos indeseables: estar atento a los efectos indeseables de los fármacos en los adultos mayores, como la confusión, la somnolencia, y la interacción con otros medicamentos.

Uso de fármacos específicos: utilizar fármacos específicos para tratar condiciones comunes en los adultos mayores, como la hipertensión, la diabetes, y la osteoporosis.

Cuidado de adultos mayores

Proporcionar cuidado personalizado: proporcionar cuidado personalizado y atento a las necesidades individuales de cada adulto mayor.

Apoyar a los cuidadores: apoyar a los cuidadores y proporcionarles recursos y orientación para ayudarlos a cuidar a los adultos mayores.

Fomentar la independencia: fomentar la independencia y la autonomía de los adultos mayores, y proporcionarles oportunidades para que tomen decisiones sobre su propio cuidado.

Proporcionar apoyo emocional: proporcionar apoyo emocional y psicológico a los adultos mayores, y ayudarlos a manejar el estrés y la ansiedad.

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

METODOLOGÍA

La característica de esta investigación es de enfoque cuantitativo por la recolección de datos que enmarcará para probar la hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico. Estos datos se han de representar por gráficos de tal forma se comprenda las variables estudiadas en la investigación.

Corresponde al nivel descriptivo, porque ha de describir lo que se refiere a las terapias de los adultos mayores, por lo que según Sampieri las investigaciones descriptivas miden de manera más bien independiente los conceptos o variables en estudio, por lo que el propósito de las investigadoras es describir situaciones y variables que corresponden al tema establecido. (Sampieri et al., 2010).

El diseño de la investigación se define no experimental, porque las variables en estudio no se manipularán intencionalmente y es de corte transeccional por lo que se estudiará en una sola etapa en base a las dimensiones fundamentales; también se destaca que la problemática del tema se situará en ambientes naturales. (Sampieri et al., 2010).

El área de estudio donde se llevó a cabo la investigación es en el Hogar de Anciano Emilio Sosa Gaona, que implica un total de 16 adultos mayores de ambos secos, de la ciudad de Concepción, departamento de Concepción. Un local donde acuden las personas mayores de edad, con varios tratamientos y terapias.

Como método se ha seleccionado la encuesta y la técnica el cuestionario, que constará de preguntas dicotómicas, directas por lo que estas requieren de un menor esfuerzo por parte de los respondientes y abiertas en la mayoría de las preguntas, porque sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento a fin de alcanzar los datos anhelados (Miranda, 2005).

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

RESULTADOS

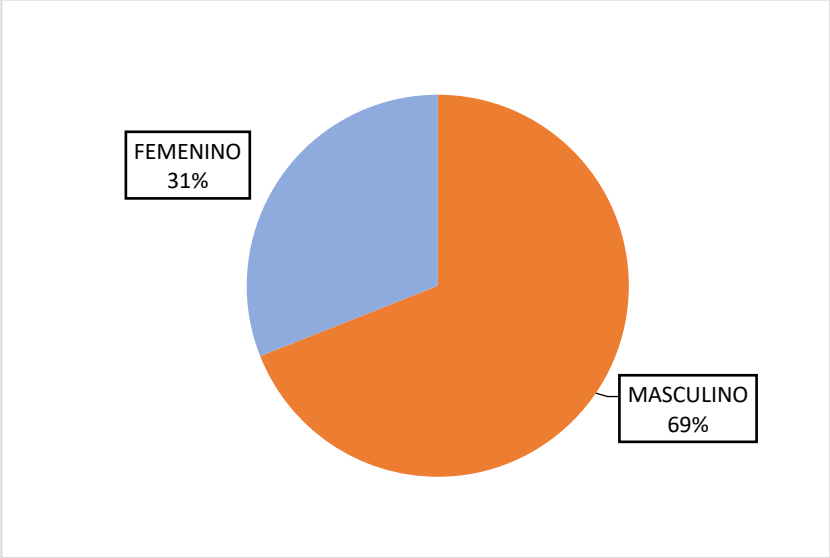
Tabla 1

Contexto. Sexo

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Femenino	31	5
Masculino	69	11

Figura 1

Contexto. Sexo



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

En esta gráfica podemos observar, 69% de los encuestados son de sexo masculino y un 31% de sexo femenino. En este aspecto se observa que según los datos prevalecen adultos de sexo masculino.

Tabla 2

Tiempo que se encuentra con alguna dolencia el adulto

Variables	Porcentaje	Frecuencia

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

6 meses	6	1
12 meses	0	0
Más tiempo	94	15

Figura 2

Tiempo que se encuentra con alguna dolencia el adulto

Fuente. Proveída de los adultos mayores.

En cuanto al tiempo que posee alguna dolencia, la población sostiene en un 94% más tiempo, en cambio, 6% asumen que están hace 6 meses. Según la teoría, que los adultos mayores están expuestos a sufrir varios tipos de enfermedades, más aún los vulnerables de ciertas situaciones.

Tabla 3

Tipos de enfermedades que padece el adulto

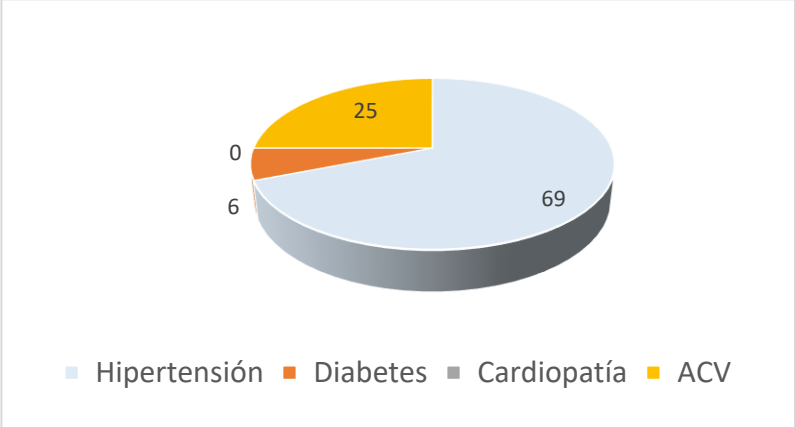
Variables	Porcentaje	Frecuencia
Hipertensión	69	11
Diabetes	6	1

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

Cardiopatía	0	0
ACV	25	4

Figura 3

Tipos de enfermedades que padece el adulto



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Lo que respecta a qué tipos de enfermedades padecen los adultos del Hogar de Ancianos, el 69% de la población han afirmado que es la Hipertensión, 25% padecen ACV o Accidente cerebro vascular y 6% de Diabetes. La HTA es una de las enfermedades que caracteriza a los adultos.

Tabla 4

Tipo de tratamiento que lleva a cabo el adulto

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Tratamiento de fármaco	100	16
Tratamiento fisioterapéutico	0	0
Tratamiento de sicoterapia psicológica	0	0

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

Figura 4

Tipo de tratamiento que lleva a cabo el adulto

Fuente. Proveída de los adultos mayores.

En cuanto al tipo de tratamiento que llevan a cabo los adultos mayores, el 100% sostuvieron que es el tratamiento de fármaco. El tratamiento de fármacos es un aspecto que merece atención a fin de evitar el polifármaco en los adultos.

Tabla 5

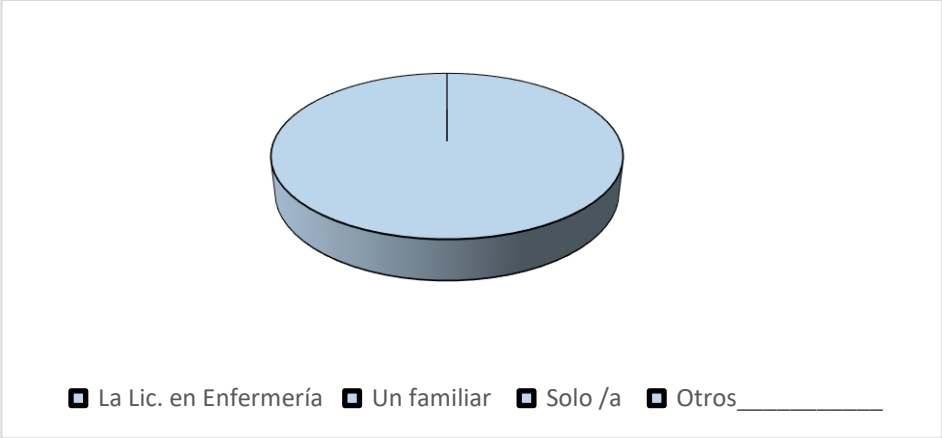
Encargado de darle de tomar los medicamentos

Variables	Porcentaje	Frecuencia
La Lic. en Enfermería	100	16
Un familiar	0	0
Solo /a	0	0
Otros	0	0

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

Figura 5

Encargado de darle de tomar los medicamentos



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Los datos sobre de quién se encarga de darle de tomar los medicamentos, el 100% afirmaron que es la Licenciada en Enfermería del Hogar de Ancianos.

Tabla 6

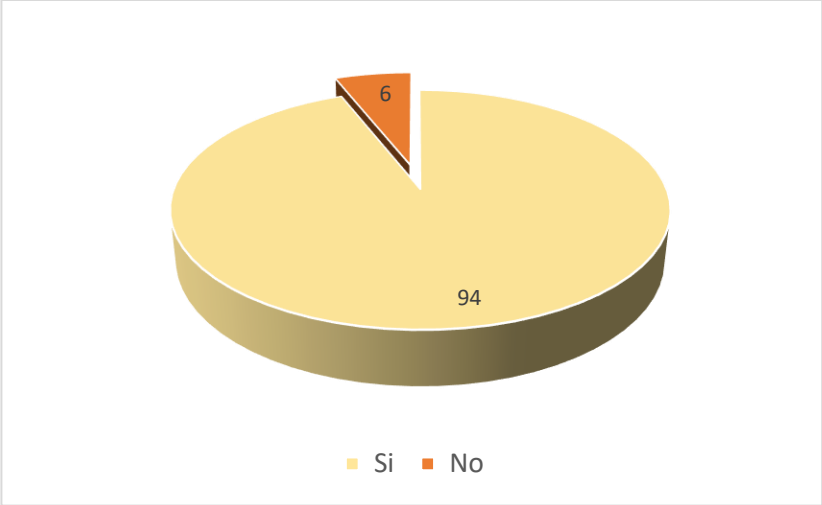
Prohibiciones en el tratamiento que cuenta el adulto

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Si	94	15
No	6	1

Figura 6

Prohibiciones en el tratamiento que cuenta el adulto

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

En cuanto, a las prohibiciones en el tratamiento, el 94% de los adultos señalan que sí cuentan con restricciones en sus tratamientos y 6% afirman que no.

Tabla 7

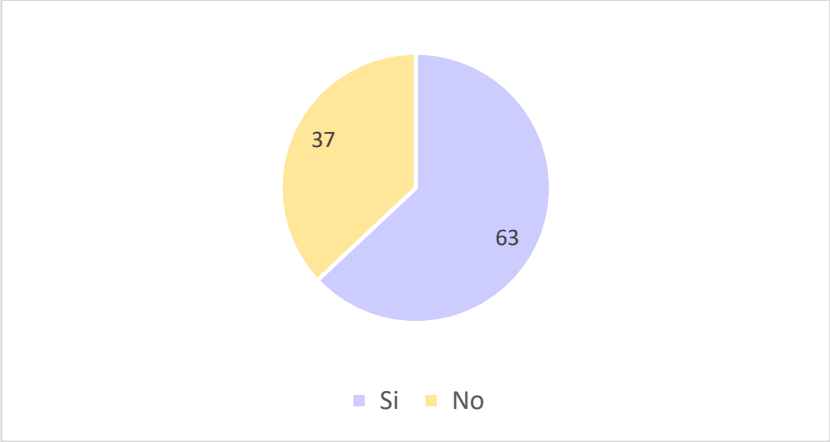
Terapias de fisioterapias que realizan en caso de tener algunas lesiones en el cuerpo

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Si	100	16
No	0	0

Figura 7

Terapias de fisioterapias que realizan en caso de tener algunas lesiones en el cuerpo

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Lo relacionado a las terapias de fisioterapias que realizan en caso de tener algunas lesiones en el cuerpo, el 63% de los adultos señalan que sí poseen y 37% afirman que no. La fisioterapia es una de las técnicas que permiten al adulto a lograr una adecuada postura y respiración.

Tabla 8

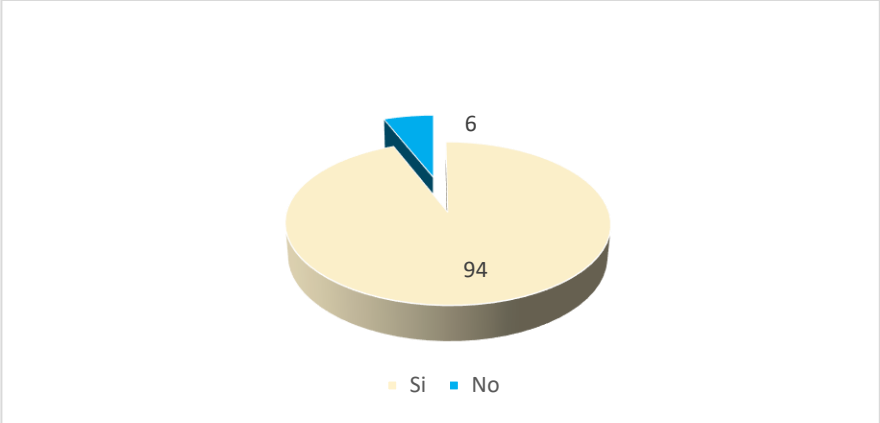
Tipo de terapia que recibe mientras se encuentra en el lugar

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Reunión con los demás para conversar	87	14
Visitas a otras en su habitación	0	0
Tienen visitas de personas extrañas	13	2

Figura 8

Tipo de terapia que recibe mientras se encuentra en el lugar

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Con respecto a si los mayores reciben algún tipo de terapia mientras está en el Hogar, el 94% admitieron que si reciben algún tipo de tratamiento y 6% afirmaron que no.

Tabla 9

Actividades recreativas que realiza con los compañeros

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Caminata alrededor del hogar	100	16
Ejercicios de estiramiento	0	0
No realizan ninguno	0	0

Figura 9

Actividades recreativas que realiza con los compañeros

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Con relación a las actividades recreativas que realiza con los compañeros, el 87% de la población considera que lo que realiza es la reunión con los demás para conversar y 13% señala que tienen visitas de personas extrañas al lugar.

Tabla 10

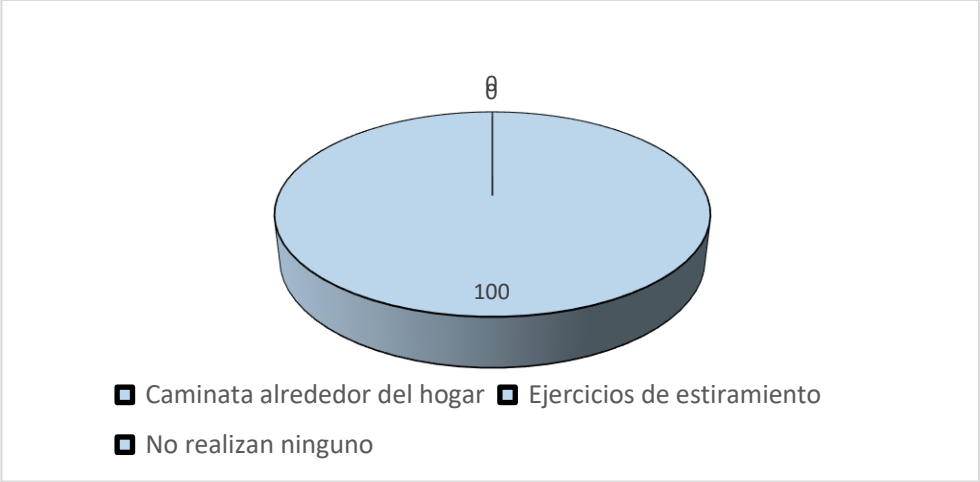
Actividades físicas que lleva en forma diaria

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Si	94	15
No	6	1

Figura 10

Actividades físicas que lleva en forma diaria

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Este gráfico demuestra que el 100% de los adultos realizan caminata alrededor del hogar de ancianos. Una de las actividades pasivas que contribuye al adulto mayor para mantenerse activo.

Tabla 11

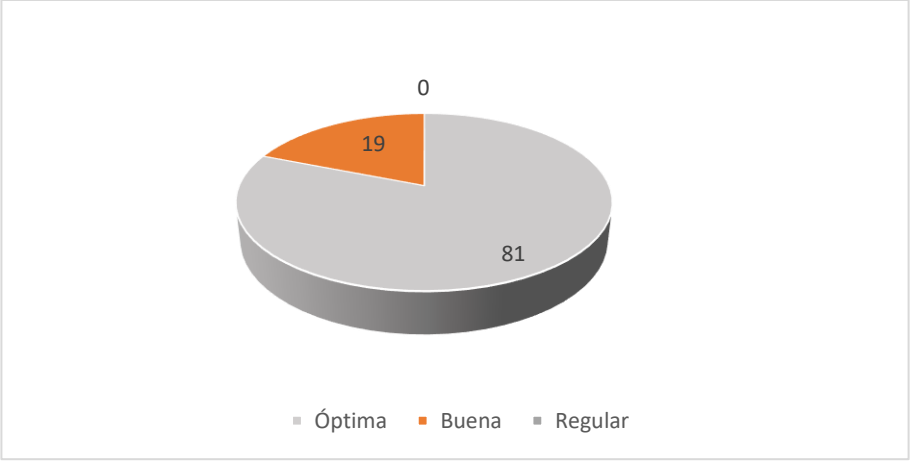
Consideración de la alimentación

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Si	63	10
No	37	6

Figura 11

Consideración de la alimentación

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Respecto al gráfico sobre las consideraciones de la alimentación, la población sostiene en un 81% es óptima y 19% es buena.

Tabla 12

La base de la alimentación del adulto

Variables	Porcentaje	Frecuencia
Productos cárnicos	100	16
Productos basados en pastas	0	0
Productos basados en verduras y frutas	0	0

Figura 12

La base de la alimentación del adulto

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83

Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Lo que se refiere a la base de la alimentación del adulto, el 100% de los adultos señalan que la alimentación está basada en productos cárnicos. Es importante señalar que la alimentación debe ser integrada por proteínas, vitaminas y minerales que aporten al adulto mayor.

Tabla 13

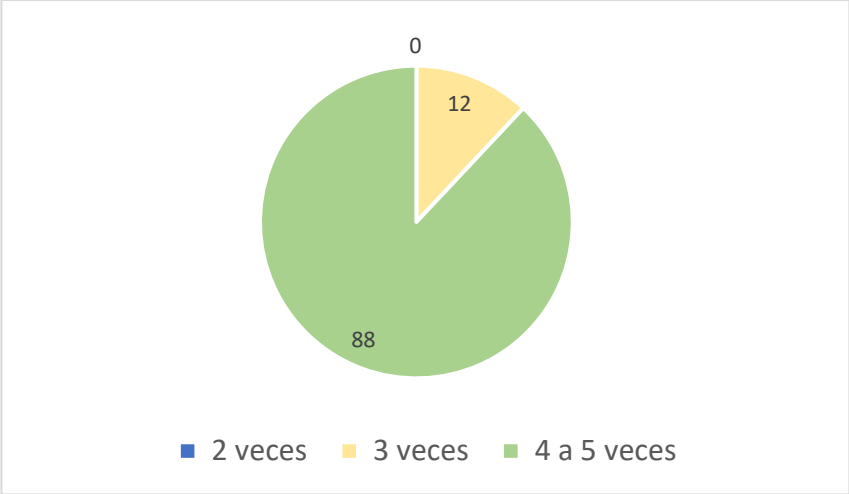
Cantidad de veces que consume alimentos, el adulto mayor

Variables	Porcentaje	Frecuencia
2 veces	0	0
3 veces	12	2
4 a 5 veces	88	14

Figura 13

Cantidad de veces que consume alimentos, el adulto mayor

DOI: https://doi.org/10.71112/rn1khr83



Fuente. Proveída de los adultos mayores.

Relacionado a la cantidad de veces que consume los alimentos, el adulto mayor, el 88% es de 4 a 5 veces y 12% 3 veces. Según los datos obtenidos, es aconsejable que toda persona consuma alimentos de entre 4 o 5 veces diariamente.

DISCUSIÓN

El 69% de los encuestados son de sexo masculino y un 31% de sexo femenino. El 94% de la población sostiene que tiene alguna dolencia hace más de 6 meses, mientras que el 6% afirma que está hace 6 meses.

El 69% de la población ha afirmado que padece de Hipertensión, el 25% de ACV o Accidente cerebrovascular y el 6% de Diabetes, y el 100% de los adultos mayores sostuvieron que llevan a cabo un tratamiento farmacológico, y el 100% afirmó que la Licenciada en Enfermería del Hogar de Ancianos es la responsable de administrar los medicamentos. El 94% de los adultos señalan que sí cuentan con restricciones en sus tratamientos y el 6% afirma que no.

El 63% de los adultos señalan que sí poseen fisioterapia y el 37% afirma que no. El 94% de los adultos admitieron que sí reciben algún tipo de tratamiento mientras están en el Hogar, y el 6% afirmó que no. El 87% de la población considera que la actividad recreativa que realiza es la reunión con los demás para conversar, y el 13% señala que tienen visitas de personas extrañas al lugar. El 100% de los adultos realizan caminata alrededor del hogar de ancianos.

La población sostiene en un 81% que la alimentación es óptima y el 19% que es buena. El 100% de los adultos señalan que la alimentación está basada en productos cárnicos. El 88% de los adultos consume alimentos de 4 a 5 veces al día, y el 12% consume 3 veces al día.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación se concluye en torno a los objetivos específicos, se presenta los datos obtenidos, lo cual se han propuesto, determinar las diferentes enfermedades que padecen los adultos mayores, además de describir los tratamientos recibidos, reconocer la variedad de alimentos que consumen y registrar las actividades físicas que realizan los adultos mayores.

Las diferentes enfermedades que padecen los adultos son: el Accidente cerebrovascular o ACV, Diabetes y la Hipertensión; esta última es la de mayor prevalencia, cuyo tratamiento que llevan a cabo es con fármaco y la fisioterapia en caso de tener lesiones en el cuerpo.

Con respecto a las actividades físicas y recreativas los realizan con los compañeros, además de realizar caminatas alrededor del hogar de ancianos. La alimentación del adulto está basada en productos cárnicos.

Finalmente, con relación al objetivo general, que se propuso describir el contexto de estilo de vida saludable de los adultos mayores, que residen en el Hogar de ancianos Monseñor Emilio Sosa Gaona. Concepción, en el periodo del 2019, se concluye que estos adultos cuentan con una de las enfermedades más comunes en esa edad, además de llevar a

cabo tratamiento farmacológico, terapias y fisioterapias, también realizan actividades físicas y llevan una alimentación basada en carnes, aspecto que es importante mencionar ya que, en la edad adulta, los alimentos deben estar basados en los nutrientes, proteínas y minerales que necesita el cuerpo.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Diosnel Jara Del Padre, Richard Damian Fariña Ortega, Ruth Noemi Alfaro Cano y Daisy Antonella Chaparro Santacruz: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Aguirre, Á. (1992). *El ocio como cultura de la vejez: Hacia una gerontopsicología social*. Papeles del Psicólogo, (54). Madrid: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos.

Álvarez Castaño, L. S. (2009). *Salud, los determinantes sociales de la persona*. Bogotá, Colombia.

Aucouturier, B. (2009). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz* (4.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Aucouturier, B., Darrault, I., & Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: Reeducación y terapia*. Barcelona: Editorial Científico Médica.

Bertranou, E. (2008). Tendencias demográficas y protección social en América Latina y el Caribe. *Población y Desarrollo*, (82). Santiago de Chile: CEPAL.

Canales, A. (2001). La población en la era de la información: De la transición demográfica al proceso de envejecimiento. *Estudios Demográficos y Urbanos*, (48). El Colegio de México. http://redalyc.uaemex.mx/buscador/search.jsp?query=alejandro+canales

Celade. (2006). *Manual sobre indicadores de calidad de vida en la vejez*. CEPAL. LC/W.113. Santiago de Chile.

Chackiel, J. (1999). Envejecimiento de la población latinoamericana: Una relación de dependencia favorable. Documento presentado en la Sesión III del *Encuentro Latinoamericano y Caribeño sobre las Personas de Edad*, CEPAL/FNUAP, Santiago de Chile.

Estelbina Miranda de Alvarenga. (2005). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Paraguay.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la realización de proyectos de investigación*. México: McGraw-Hill.

Laslett, P. (1996). Necessary knowledge. En D. I. Kertzer & P. Laslett (Eds.), *Aging in the past: Demography, society and old age* (pp. xx–xx). London-Berkeley, CA.

Martin, J. E., & Dubbert, P. M. (1982). Exercise applications and promotion in behavioral medicine: Current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *50*(6), 1004–1017.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1948). ¿Cómo define la OMS la salud? Ginebra: OMS. http://www.who.int/suggestions/faq/es/

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1986). *Conferencia internacional sobre la promoción de la salud: Hacia un nuevo concepto de la salud pública*. Ottawa, Canadá, 21 de noviembre.

Terra, J., Ramos, C., & Fernández, R. (2005). *Atividade física como forma de lazer para idosos*. Porto Alegre: Editora Doravante.

Thayer, R. E. (1998). *El origen de los estados de ánimo cotidianos: El equilibrio entre la tensión, la energía y el estrés*. Grupo Planeta (GBS).

Villa, M., & Rivadeneira, L. (1999). El proceso de envejecimiento de la población de América Latina y el Caribe: Una expresión de la transición demográfica. En *Encuentro Latinoamericano y Caribeño sobre las Personas de Edad: Seminario Técnico* (Serie Seminarios y Conferencias N.º 2). CEPAL, Santiago de Chile.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/qg37n840

IMPLÍCITOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD EMPRESARIAL DESDE LA GERENCIA EVALUATIVA

EPISTEMOLOGICAL BELIEVES IN THE CONSTRUCTION OF BUSINESS REALITY FROM EVALUATIVE MANAGEMENT

Valentino Raffaele Crocetta Yanuario

Venezuela

DOI: https://doi.org/10.71112/qg37n840

Implícitos epistemológicos en la construcción de la realidad empresarial desde la gerencia evaluativa

Epistemological believes in the construction of business reality from evaluative management

Valentino Raffaele Crocetta Yanuario

revalca_32@hotmail.com

https://orcid.org/0009-0003-3588-2138

Universidad Nacional Experimental del Táchira UNET

Venezuela

RESUMEN

En el panorama empresarial contemporáneo, caracterizado por la incertidumbre y la complejidad, es imperativo desarrollar una comprensión innovadora de la gerencia. Más allá de la dirección tradicional, es menester una gerencia evaluativa que impacte la toma de decisiones, optimice la valoración de recursos y fomente el compromiso. Este imperativo exige una reflexión epistemológica profunda, para ello, el propósito general del estudio fue interpretar la realidad empresarial desde la perspectiva epistemológica de la gerencia evaluativa. Se empleó el método fenomenológico hermenéutico**,** desde el cual emergieron nuevas comprensiones sobre este fenómeno. Los hallazgos revelaron dos categorías emergentes: "la evaluación reflexiva de procesos empresariales" y "la trascendencia de la función tradicional dominante de la empresa”**.** Se concluye que la gerencia debe concebirse más allá de un procedimiento técnico. Es crucial integrar dinámicas culturales, las relaciones interpersonales y la subjetividad de la experiencia humana como elementos centrales, para fomentar eficiencia y la resiliencia organizacional.

DOI: https://doi.org/10.71112/qg37n840

Palabras claves: realidad empresarial; incertidumbre; complejidad; reflexión epistemológica; gerencia evaluativa

ABSTRACT

In the contemporary business landscape, characterized by uncertainty and complexity, it is imperative to develop an innovative understanding of management. Beyond traditional management, we need an evaluative management approach that impacts decision-making, optimizes resource valuation, and fosters commitment. These imperative demands a deep epistemological reflection, that's why the overall purpose of this study was to interpret business reality from the epistemological perspective of evaluative management. The hermeneutic phenomenological method was employed, from which new understandings of this phenomenon emerged. The findings revealed two emerging categories: "the reflective evaluation of business processes" and "the transcendence of the traditional dominant function of the firm." It is concluded that management must be conceived beyond a technical procedure. It is crucial to integrate cultural dynamics, interpersonal relationships, and the subjectivity of human experience as central elements to foster organizational efficiency and resilience.

Keywords: business reality; uncertainty; complexity; epistemological reflection; evaluative management

Recibido: 16 de junio 2025 | Aceptado: 30 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

La gerencia evaluativa es vista hoy día como una de las tendencias innovadoras y transformadoras de las realidades en cualquier organización. El mundo postmoderno llego con

un sinfín de elementos de difícil manejo para el control total de los procesos y por ende de los resultados esperados. En palabras de Morin (1994),

> La complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo (pág. 17).

La afirmación que hace Morin interpela al ser humano de esta era, a la reflexión de una nueva forma de vida, en la que tanto los procesos personales como laborales están sujetos a los cambios inesperados de una cotidianidad vulnerable. Solis (2021), coincide al sostener que la postmodernidad “toma la incertidumbre, lo indeterminado o el azar como elementos importantes para el conocimiento científico, al promover la multidimensionalidad y la multirreferencialidad en lugar de la unidimensionalidad, se le puede concebir como un paradigma posmodernista” (pág. 41).

Significa que la perspectiva paradigmática que signa nuestra era es la posmodernista, por tanto, las realidades sociales están permeadas de relatividad. Así que, al pretender construir una nueva realidad empresarial se hace necesario redimensionar el conocimiento desde los implícitos de una gerencia transformadora. En este sentido, emerge de las nuevas tendencias, la gerencia evaluativa, como una manera de concebir la misma más que una simple forma conducir los procesos empresariales, como una gerencia enfocada en estrategias contextualizadas, lo que obliga a sus responsables a una reflexión permanente de los resultados de la gestión.

Asumir nuevas posturas paradigmáticas, para comprender el nuevo orden mundial obliga a repensar la gerencia desde ópticas innovadoras. Implicar conocer cómo ha evolucionado la epistemología de la gestión en los procesos gerenciales. En este sentido, Martínez (2003), comenta que, a finales del siglo XX, se mostró una gran necesidad de cambio. Los complejos problemas que aquejan a nuestro planeta nos han impulsado a reevaluar nuestras prioridades, significa que ya no podemos centrarnos exclusivamente en la metodología que empleamos para medir, analizar o interpretar la realidad. En su lugar, es fundamental dirigir nuestra atención hacia la naturaleza intrínseca del objeto de estudio**.**

Los problemas comenzaron a verse desde lo holístico, al entender que los fenómenos sociales, no deben verse de manera fraccionada o desde la visión reduccionista que nos dejó el positivismo. Ciertamente, hasta finales del siglo XX, las organizaciones eran vistas como “una estructura jerarquizada con niveles bien definidos de poder y de autoridad” (Granell, 1997. pág. 13), sin embargo, los tiempos de cambio conducen a diseños de estructuras más flexibles para adaptarse a nuevos escenarios cuyos elementos presentes obliga a sus miembros a someterse a nuevos aprendizajes con una visión más amplia de la organización.

Ante este referente epocal, todo gerente debe cuestionarse como abordar los procesos gerenciales y tener en cuenta que la realidad social, cultural y axiológica que gozaban de la estabilidad, que los parámetros tradicionales le brindaban ya no es tal; por el contrario, el cambio permanente e incierto, el surgimiento de grupos, redes y múltiples combinaciones sociales como alternativas cualitativas abiertas, se han convertido en condiciones naturales de este momento histórico.

Al respecto Duque (2001), expresa que el surgimiento de la transdisciplinariedad ha llegado para superar la división, fragmentación y parcelación que refieren las disciplinas particulares y, por consiguiente, su incapacidad de comprender los grandes, desafiantes y complejas realidades del mundo actual.

Entonces, se entiende que, ante la transformación paradigmática, el mundo actual se percibe como complejo por tanto la interdisciplinariedad permite comprenderlo y adecuar los propósitos y procesos a los cambios permanentes de nuestra sociedad. Al respecto Vélez (2023), expresa que los síntomas de la postmodernidad colocan al ser humano frente al reto de repensar la gestión … desde un nuevo contexto epistémico, alejado de la vieja estructura del pensamiento reduccionista para darle paso a los desafíos de la complejidad, a los cuales estamos enfrentados en esta era.

Las exigencias sociales se hacen mayores con el paso del tiempo, razón por la cual, las organizaciones se ven obligadas a adaptarse a cada época y a cada espacio. En este sentido los desafíos se hacen más frecuentes al momento de satisfacer las necesidades del personal de una empresa según los propósitos de la misma.

Desde estas perspectivas, la realidad empresarial se construye con una nueva epistemología permeada por el construccionismo social, explicado por Berger y Luckman (2001.), al decir que “la realidad es construida en la interacción significativa que realizan los seres humanos. Esta realidad es internalizada por los individuos a través de la socialización” (pág. 2). Por su parte Márquez (2000), refiere el punto de vista ontológico de este paradigma, el cual sugiere que “la sociedad se concibe como una construcción social realizada por el hombre, en momentos históricos determinados e interpretados por aquellos de diferentes maneras” (pág. 3).

De todo lo expresado anteriormente es importante desprender algunos términos de importancia en este artículo, para ilustrar los implícitos epistemológicos y así establecer una nueva visión de la realidad empresarial. En primera instancia parto de un concepto básico de la gerencia, acuñado por Chiavenato (2001), quien sostiene que “La administración es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el empleo de los recursos organizacionales para conseguir determinados objetivos con eficiencia y eficacia” (pág. 3). La postura del precitado

autor deja ver una gerencia controladora de los procesos en procura de resultados esperados. Toda empresa trabaja en función de lograr sus metas y para ellos, la organización y control han sido puntos claves para el éxito.

No obstante, al ser parte de los avatares de la nueva era, el concepto de gerencia ha comenzado a verse desde nuevas percepciones. Al respecto, comenta Mejías (2023),

> Los desafíos que exhibe la gerencia postconvencional en el contexto de la postmodernidad, rubricada por los laberintos complejos, intima un proceso de aprendizaje incesante, donde el gerente debe desplegar una nueva mirada, gestor de su propio futuro, el de la organización, la comunidad, la sociedad y el cosmos; propiciador del desarrollo humano. (pág. 353)

Este nuevo pensamiento gerencial esta caracterizado por el acercamiento a la realidad, a la incertidumbre, al caos, a los cambios emergentes y a la modernización tecnológica, en consecuencia, se requiere nuevas estrategias fundamentadas en indicadores epistemológicos para mejorar la realidad empresarial. En este mismo orden de ideas, surge el proceso de evaluación como condición obligatoria, durante y después de una gestión. Por ello, hablar de gerencia evaluativa, constituye uno de los principales implícitos epistemológicos para la construcción de la nueva realidad empresarial.

Al respeto Zavarce et al. (2009), expresan que el quehacer científico se nutre de corrientes epistemológicas, y la gerencia como ciencia, no escapa de esta realidad. En este sentido, se resalta la gerencia dentro de las corrientes epistemológicas por ser una ciencia social, la cual se nutre con elemento transdiciplinarios, y concibe al ser humano como centro del desarrollo social y protagonista de la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, la gerencia evaluativa surge igualmente como ciencia desde la cual se interpreta la realidad empresarial.

En este punto, es menester emprender un rumbo epistemológico para la construcción de una nueva realidad empresarial desde la visión de la gerencia evaluativa. Para ello, partimos del concepto general de evaluación y así adentrarnos en su definición. Al respecto Álvarez (2001), afirma que “evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender” (pág. 51). Cada acción aquí expresada, nutre la cotidianidad empresarial y más que eso, establece un criterio practico de la gestión. La condición de conocer en primera instancia conduce al acercamiento con los actores de esa realidad, con quienes dialogar resulta enriquecedor para lograr un aprendizaje.

En el campo de la gerencia educativa, la evaluación es una disciplina inherente al ámbito pedagógico, pero también administrativo. Desde la dinámica social actual, OpenAI (2025), plantea que

> la gerencia evaluativa emerge como una de las tendencias gerenciales más relevantes y transformadoras. Lejos de ser un simple proceso de medición al final de un ciclo, la gerencia evaluativa se fundamenta en un enfoque estratégico y continuo que busca la mejora constante y la rendición de cuentas dentro de las instituciones educativas. Se trata de integrar la evaluación no solo como una herramienta de diagnóstico, sino como un pilar fundamental para la toma de decisiones informadas, la asignación eficiente de recursos y el logro de los objetivos institucionales.

Este concepto, aplica perfectamente para la realidad empresarial, por el enfoque estratégico y continuo que plantea. Se establece entonces, que el gerente debe asumir un nuevo rol gerencial en el que no pierda de vista los cambios sociales. Aquí se establece una evaluación permanente y continua tanto del personal, en lo que respecta a su mundo de vida y la relación con su rutina laboral, como de las demandas empresariales en cuanto a nuevos saberes propios de la dinámica global.

Valorando este recorrido ontológico, en el presente artículo se pretende mostrar los implícitos epistemológicos que fundamentan la construcción de una nueva visión de la realidad empresarial, desde el enfoque de la gerencia evaluativa para lo cual es fundamental las practicas reflexivas y el conocimiento subjetivo de la realidad.

METODOLOGÍA

La construcción de la realidad empresarial desde el enfoque de la gerencia evaluativa está atrapada por la mirada paradigmática del socioconstrucionismo. Sandín (2003), sostiene que “el conocimiento se construye por seres humanos cuando interaccionan con el mundo que interpretan” (pág. 49), para argumentar su plano epistemológico. Es así como, la gerencia evaluativa permea la nueva concepción de la realidad empresarial desde la diversidad, y los nuevos desafíos propios del momento actual, y se sustenta de una epistemología transdisciplinaria que incorpora la visión de diversos actores que hacen vida en la cotidianidad de la empresa.

Desde esta perspectiva se condujo una investigación cualitativa cuyo objetivo fue interpretar la realidad empresarial desde la perspectiva epistemológica de la gerencia evaluativa, mediante un abordaje fenomenológico-hermenéutico. Este momento de la investigación implico la interpretación y comprensión profunda del fenómeno a partir de la revisión de las políticas, visión y misión de la empresa, así como su recorrido histórico. De la misma manera, se realizó un abordaje a la realidad mediante el contacto dialógico con gerentes y el personal involucrado en los procesos gerenciales.

Posterior a este momento, se realizó un análisis hermenéutico tanto de documentos como de testimonios de los actores para develar los sentidos y las suposiciones subyacentes acerca de la realidad empresarial. De esta hermeneusis, emergieron categorías relacionadas a la gerencia evaluativa los cuales se le atribuyen a la realidad empresarial. Así que se

confrontaron las interpretaciones emergentes de la realidad empresarial con las teorías de la gerencia evaluativa revisadas.

Estos hallazgos han permitido ir más allá de una visión de la gerencia evaluativa meramente instrumental. Las categorías que emergieron están revestidas de complejidad lo cual invita a una resignificación auténtica de la realidad empresarial, transformando la evaluación en una herramienta más potente, contextualizada y, más humana. En este sentido, se hizo imperativo contextualizar las categorías emergentes del estudio, "la evaluación reflexiva de procesos empresariales" y "la trascendencia de la función tradicional dominante de la empresa", para comprender cómo estas se involucran con las teorías de la gerencia evaluativa e interpretan la compleja realidad empresarial.

El escenario presentado, fue clave para interpretar el mundo que circunda este fenómeno y comprender que los procesos de transformación empresarial son eventos de naturaleza compleja, que se asocian a los procesos cruciales de cambios de estructuras en la gerencia.

RESULTADOS

El significado de las acciones y pensamientos de un grupo de personas cuyos contextos son las empresas, surge de las experiencias y valores que caracterizan a cada individuo y especialmente su entorno. Por tanto, la diversidad de estas perspectivas permite comprender cómo los actores de un contexto o situación específica interpretan la realidad empresarial. Desde este punto de vista, las personas dan sentido a sus pensamientos y acciones, siempre considerando el contexto histórico y temporal que moldea su realidad social.

Desde esta perspectiva ontoepistemica, se construyó un nuevo enfoque de la realidad empresarial bajo la mirada teórica de la gerencia evaluativa, y paradigmática del socioconstruccionismo. La primera constituye una de las tendencias en los últimos tiempos la

cual conmina a sus actores a considerar los cambios sociales propios de la era. Además de ver a los gerentes de empresas como evaluadores capaces de tomar decisiones en áreas determinantes, en el marco de la dinámica social. Esta afirmación se fundamenta en palabras de Echeverría (2003), quien plantea que “la empresa tradicional ha muerto y no habrá quien pueda resucitarla…ella respondió -y lo hizo muy bien- a condiciones que ya no existen” (pág. 102). Por tanto, ante una sociedad que se transforma constantemente, se transforma igualmente, la manera de concebir la gerencia.

Ante los desafíos que ha dejado la nueva era y que han quedado aquí expresados, se reconstruyó el enfoque de la realidad empresarial, desde dos significantes como lo son “**la evaluación reflexiva de procesos empresariales**” y “**la transcendencia de la función tradicional dominante de la empresa”.** El primer significante contempla una visión de la gerencia evaluativa contextualizada y reflexiva, ante la dinámica relativa e incierta de los procesos empresariales actuales. Se incorpora a este significante un mecanismo de identificación de oportunidades ante el caos, en todos los aspectos de la vida empresarial, en los que emergen dimensiones cruciales como el desarrollo socioemocional, el pensamiento crítico o la creatividad.

Al respecto, Sosa (2012), plantea que las organizaciones son consideradas como producto de su momento y circunstancia histórico-social de un devenir signado por distintos senderos recorridos por estas. (pág. 17). En este orden, la afirmación de la autora corrobora el concepto de contextualización y reflexión de los procesos según el implícito epocal. Del mismo modo, se hace énfasis en el principio de flexibilidad de la evaluación, el cual contempla en su dinámica la reflexión y una toma de decisiones consciente que involucre todos los actores comprometidos con la gestión y sus realidades.

En este mismo orden de ideas, *la evaluación reflexiva de los procesos empresariales* asume realidades signadas por los cambios sociales, políticos y económicos, lo que hace

posible el discernimiento profesional para encarar circunstancias cotidianas que logran trastocar el normal desarrollo de la empresa. Desde esta postura, se pueden identificar riesgos que la evaluación tradicional no detecta, por la dinámica incierta a la que debe someterse la compañía.

De acuerdo con la teoría del caos, en palabras de Cazau (2020)

> Los procesos de la realidad dependen de un enorme conjunto de circunstancias inciertas, que determinan por ejemplo que cualquier pequeña variación en un punto del planeta, genere en los próximos días o semanas un efecto considerable en el otro extremo de la tierra. (pág. 3)

Esto constituye uno de los aspectos cruciales en la evaluación reflexiva, lo cual conlleva a una introspección profunda sobre el accionar como gerentes y empleados, en el sentido de enfrentar los desafíos y, aun así, mantener en el tiempo la eficiencia de la empresa. Al respeto, es importante comprender que se deben construir procesos sostenibles, relaciones solidad con pares empresariales y un ambiente empresarial que aprenda, se adapte y evolucione.

En lo que respecta a **la transcendencia de la función tradicional dominante de la empresa**, como segundo significante, se enfatiza en la transformación del pensamiento y la visión de una empresa controladora a una empresa socialmente construida con la participación de sus empleados, porque todos contribuyen al éxito de la realidad empresarial. Visibilizar al empleado y darle la palabra ante situaciones adversas, puede generar contribuciones creativas de quienes conocen tanto la realidad de la empresa como el terreno que esta aborda.

Si bien es cierto que la visión de la empresa ha sido por mucho tiempo, la producción y el beneficio de los gerentes, hoy en día la dinámica social ha logrado que el pensamiento trascienda hasta el punto de ver la gerencia más allá de la maximización de beneficios. Es menester comprender que la sociedad se ha convertido en un tejido de interconexiones que ha hecho inseparable, lo social, lo económico, político y ambiental, por lo tanto, la empresa no

puede verse como una entidad aislada cuya responsabilidad recaiga en cada gestor de procesos, igualmente aislados en la compañía, receptores de órdenes. El mundo de hoy tiene repercusiones holísticas que van más allá de la facturación, por el contrario, la humanización de las acciones empresariales ha logrados, realidades más dinámicas.

Al respecto, vale señalar, la concepción de Senge (2005), con respecto a las organizaciones de hoy, “las organizaciones inteligentes son aquellas en la que los individuos son capaces de desarrollar sus capacidades para el logro de los objetivos deseados” (pág. 85). Es decir, que la participación de todos los actores empresariales contribuye con la gestión y propicia un nuevo estilo de gerencia. Por tanto, una gerencia evaluativa epistemológicamente hablando, es aquella que entiende que la realidad empresarial no es dada, sino construida y que existe una compleja interacción de significados y valoraciones; que para construir una realidad empresarial bajo la mirada de la gerencia evaluativa se necesita además de generar beneficios económicos y ser eficientes, se necesita ser justos, equitativos y verdaderamente humanizadores.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del estudio permiten visualizar la realidad empresarial desde el lente de la gerencia evaluativa. Implica trascender las concepciones tradicionales de la gerencia, por un enfoque más adaptativo y humano en entornos inciertos. La materialización de dos hallazgos significantes solo deja ver la evolución reflexiva en los procesos empresariales, además de la trascendencia de la función tradicional históricamente dominante, hacia una realidad empresarial permeada por la incertidumbre.

Las categorías emergentes ofrecen una nueva comprensión del fenómeno derivado de una revisión fenomenológica- hermenéutica, desde la cual se subraya la importancia de una mirada crítica a los procesos internos de la empresa con el propósito de evaluar no solo la

eficiencia operativa, sino también el impacto de las decisiones en colectivo. Así que, la evaluación reflexiva en este contexto investigativo considera el liderazgo transformacional como un medio para el aprendizaje constante y, en consecuencia, para la adaptación a los nuevos tiempos. Goleman (1995), respalda el comentario previo, al afirmar que la evaluación no es un fin en sí mismo sino un medio para el aprendizaje continuo.

En este mismo orden, emergió la trascendencia, al ver cómo se ha ido minimizando la función tradicional de la empresa y se instala una postura de reconocimiento y prioridad hacia el impacto social, la sostenibilidad y el desarrollo integral de sus empleados como elementos valiosos para el cumplimiento de su propósito. La gerencia evaluativa, desde esta visión, no solo avanza en rendimiento financiero, sino que también evalúa la capacidad de la empresa para humanizar sus procesos y fortalecer su gestión en un sentido holístico.

El engranaje de estas dos categorías implica ver la gestión evaluativa desde postura filosófica que transforma los fundamentos de la gestión y es mucho más que un conjunto de procesos tecnológicos. Resulta evidente que, el logro de la resiliencia y la eficacia organizacional requiere una integración profunda de las interacciones interpersonales, las dinámicas culturales y la subjetividad de la experiencia humana. Más allá de la eficacia operativa, este punto de vista adopta la idea de que la empresa es un sistema dinámico en el que la evaluación es un proceso continuo de aprendizaje y creación conjunta. La contribución de este estudio es proporcionar una perspectiva más humanizada y contextualizada de la gestión, que no solo aborde las complejidades e imprevisibilidades del entorno corporativo, sino que también siente las bases para una gestión que promueva la sostenibilidad a largo plazo y el bienestar de todos.

DOI: https://doi.org/10.71112/qg37n840

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, señalo lo valioso que resulta comprender y construir el conocimiento dentro de una empresa, por el impacto que representa en sus procesos de desempeño, producción, servicio y evaluación. Lejos de ver la gerencia como un mero procedimiento técnico, las dinámicas culturales, las relaciones interpersonales y la subjetividad de la experiencia humana son vitales para la innovación y la resiliencia organizacional.

Referir los implícitos epistemológicos interpretativos o constructivistas en la gerencia evaluativa permite una apreciación más rica y matizada de la realidad empresarial. Esto invita a reconocer que el conocimiento se construye socialmente y las múltiples realidades que subyacen en el entramado empresarial son un punto de partida para una gerencia robusta y realmente efectiva. En consecuencia, los hallazgos emergentes han permitido, reconstruir la realidad empresarial desde dos categorías fundamentadas en la gerencia evaluativa tales como, *la evaluación reflexiva de procesos empresariales* y la *transcendencia de la función tradicional dominante de la empresa*. Estos constituyen los implícitos epistemológicos en la construcción de la realidad empresarial desde la gerencia evaluativa.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener conflictos de interés, que pueda beneficiar a una entidad o persona en particular. Asumo la responsabilidad y la transparencia en las ideas expresadas las cuales son el resultado de un trabajo de investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Valentino Raffaele Crocetta Yanuario: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1966).

Cazau, P. (2020). *La teoría del caos*. Biblioteca Virtual OMEGALFA.

Chiavenato, I. (2001). *Administración: Proceso administrativo* (3ª ed.). McGraw-Hill.

Duque, R. (2001). Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad. Vínculos y límites. *Semestre Económico, 4*(7). https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1412

Echeverría, R. (2003). *La empresa emergente: La confianza y los desafíos de la transformación*. Granica.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede ser más importante que el cociente intelectual*. Bantam Books.

Granell, E. (1997). *Éxito gerencial y cultura: Retos y oportunidades en Venezuela*. Ediciones IESA.

Márquez, E. (2000). Los valores de la investigación cualitativa, como aportes a la investigación cualitativa. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Pedagogía Alternativa*, UPEL-IPB, Barquisimeto, Venezuela.

Martínez, M. (2003). Transdisciplinariedad y lógica dialéctica: Un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Conciencia Activa, 21*(1). https://www.aemia.edu/15044086/Transdisciplinariedad_un_enfoque_para_la

Mejías, C. (2023). *Revista In Situ, 6*(6), 353–366. Universidad Nacional Experimental del Yaracuy. https://revistas.uny.edu.ve/index.php/insitu/article/view/353

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. https://bit.ly/3i2hwTY

OpenAI. (2025). *Gemini: Gerencia Evaluativa*. https://gemini.google.com/app

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Ediciones McGraw-Hill.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Granica.

Solís, Y. (2021). La posmodernidad en los fundamentos del sistema educativo costarricense. *Revista ABRA, 41*(62), 35–50. https://doi.org/10.15359/abra.41-62.2

Sosa, O. (2012). *Gerente edificador de organizaciones espiritualmente inteligentes en las empresas del nuevo milenio* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos].

Vélez, M. (2023). *Gestión universitaria: Una mirada colectiva en contextos complejos* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada].

Zavarce, C., Briceño, M., & Chacín, M. (2009). Descriptores del pensamiento gerencial emergente. *Revista Visión Gerencial, 8*(1), 187–201. http://132.248.9.34/hevila/Visiongerencial/2009/vol8/no1/14.pdf

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/gvtv7819

LA CONCILIACIÓN JUDICIAL: UN MECANISMO EFICAZ PARA CONCLUIR UN PROCESO DE FALTAS

JUDICIAL CONCILIATION: AN EFFECTIVE MECHANISM FOR CONCLUDING A MISCONDUCT PROCEEDING

Nelva Micarelli Araujo Montes

Perú

DOI: https://doi.org/10.71112/gvtv7819

La conciliación judicial: un mecanismo eficaz para concluir un proceso de faltas

Judicial Conciliation: an effective mechanism for concluding a misconduct proceeding

Nelva Micarelli Araujo Montes

Araujomontesnelvamicarelli@gmail.com

https://orcid.org/0009-0008-8664-4742

Universidad Peruana los Andes

Perú

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la eficacia de la conciliación judicial como mecanismo alternativo para la resolución de conflictos en los procesos por faltas, conforme al marco jurídico peruano, particularmente el artículo 484°, numeral 2, del Código Penal. Se realiza una revisión doctrinaria y legal sobre la conciliación, sus fundamentos y su aplicación práctica en el ámbito penal, evidenciando cómo esta herramienta contribuye a la descarga procesal, a la satisfacción de las partes y a la reparación efectiva del daño. Se concluye que la conciliación es una vía idónea para concluir procesos por faltas, siempre que se respete el debido proceso y los principios de voluntariedad y equidad.

Palabras clave: conciliación; faltas penales; derecho penal; proceso penal; mecanismos alternativos de solución de conflictos

ABSTRACT

This research aims to analyze the effectiveness of conciliation as an alternative mechanism for conflict resolution in cases of minor offenses, according to the Peruvian legal framework,

particularly Article 484, paragraph 2, of the Criminal Code. A doctrinal and legal review is carried out on conciliation, its foundations, and its practical application in the criminal field, demonstrating how this tool contributes to procedural efficiency, victim-offender satisfaction, and effective harm reparation. It concludes that conciliation is an appropriate means to conclude processes for minor offenses, provided that due process and the principles of voluntariness and fairness are respected.

Keywords: conciliation; criminal offenses; criminal law; criminal procedure; alternative dispute resolution mechanisms

Recibido: 10 de mayo 2025 | Aceptado: 30 de mayo 2025

INTRODUCCIÓN

La conciliación constituye un instrumento esencial dentro de los mecanismos alternativos de solución de conflictos, cuya aplicación se ha extendido al ámbito penal, especialmente en casos de menor gravedad. En un contexto de sobrecarga judicial y necesidad de eficiencia procesal, la conciliación ofrece una vía adecuada para alcanzar soluciones consensuadas entre las partes, promoviendo la reparación del daño y el restablecimiento del tejido social.

En el ordenamiento jurídico peruano, el artículo 484°, numeral 2, del Código Penal establece expresamente que en los casos de faltas penales es procedente la conciliación, lo que demuestra una voluntad legislativa de fomentar soluciones no adversariales en este tipo de procesos. La normativa reconoce así el valor de la justicia restaurativa y la participación activa de los involucrados en la solución de sus conflictos.

Diversos autores como Binder (2000) y Goldstein (2003) sostienen que los mecanismos alternativos, entre ellos la conciliación, permiten desjudicializar conflictos menores y generar

respuestas más satisfactorias y efectivas que la simple sanción punitiva. En ese sentido, la conciliación penal se presenta como una herramienta que contribuye no solo a la resolución del caso, sino también a la pacificación social.

El presente ensayo busca analizar el rol de la conciliación en los procesos por faltas desde una perspectiva normativa y práctica, estableciendo sus ventajas, limitaciones y condiciones para su correcta implementación.

DESARROLLO

a) Las faltas penales

Según Binder (2000), las faltas penales son infracciones menores que, a diferencia de los delitos, no generan un daño social significativo y por ello merecen una respuesta penal menos intensa, usualmente sanciones leves como multas o prestaciones sociales.

Zaffaroni (2002) sostiene que las faltas penales son conductas antijurídicas de escasa lesividad, cuyo tratamiento punitivo responde más a razones de orden público que a una verdadera necesidad de prevención general.

Villavicencio Terreros (2011) define las faltas penales como infracciones tipificadas en el Código Penal que afectan levemente bienes jurídicos protegidos y cuya sanción no implica pena privativa de libertad, siendo susceptibles de conciliación o reparación directa.

Nuestro Código Penal peruano en su artículo 11° precisa que son delitos y faltas las acciones u omisiones dolosas o culposas penadas por ley. Las faltas se diferencian de los delitos por no tener gravedad relevante en la comisión de los hechos delictivos, son menos lesivos, pero no por ello dejan de ser sancionados, pues lesionan levemente los bienes jurídicos tutelados por ley.

De este modo, las faltas penales pueden entenderse como una conducta ilícita de baja gravedad que afecta de manera leve un bien jurídico protegido, y que, por su escasa lesividad, no amerita una sanción severa como la privación de libertad. Su tratamiento jurídico busca más el restablecimiento del orden social que el castigo, permitiendo mecanismos alternativos como la conciliación para su resolución eficaz y restaurativa.

b) Antecedentes sobre la conciliación

La conciliación, como mecanismo alternativo de solución de conflictos, tiene sus raíces en las civilizaciones antiguas, particularmente en las culturas grecorromanas, donde se valoraba la solución pacífica de las disputas mediante el diálogo entre las partes, con la intervención de un tercero neutral. En Roma, por ejemplo, existía la figura del *arbiter,* un ciudadano de prestigió que ayudaba a resolver conflictos sin llegar al juicio formal. Esta tradición fue evolucionando y manteniéndose de forma informal durante la Edad Media especialmente en comunidades pequeñas donde el acceso a jueces era limitado (Céspedes, 2020).

Con la llegada del pensamiento moderno y la consolidación de los Estados Modernos, los sistemas judiciales se formalizaron y la justicia penal paso a concentrarse en el castigo estatal. Sin embargo, en el siglo XX, especialmente desde los años 70, surge un renovado interés por la justicia restaurativa y la conciliación, impulsado por la crisis de los sistemas judiciales tradicionales, el aumente de la litigiosidad y la necesidad de soluciones más humanas y eficaces. Países como Estados Unidos, Canadá y varios de Europa, comenzaron a incorporar la conciliación en asuntos civiles y penales menores, promoviendo una justicia más participativa (Salas, 2018).

En el Perú, la conciliación se formaliza como política pública con la Ley de la Conciliación N° 26872 (1997) que en su artículo 2 establece que, la conciliación es una institución que se constituye como un mecanismo alternativo para la solución de conflicto,

por el cual las partes acuden ante un Centro de Conciliación Extrajudicial, a fin de que se les asista en la búsqueda de una solución consensual al conflicto. Posteriormente con el Nuevo Código Procesal Penal (D. Leg. N° 957), introduce esta figura en el ámbito penal para casos de menor lesividad, como faltas o delitos perseguidles pro-acción privada. Desde Entonces la conciliación penal ha sido vista como un instrumento útil para descongestionar el sistema judicial penal en acciones privadas y promover acuerdos que prioricen la reparación del daño sobre la sanción. Su evolución continúa en el marco de la modernización de la justicia y del enfoque restaurativo impulsando estándares internacionales (De la Serna & De la Fuente, 2010).

Desde una prospectiva personal, considero que la conciliación penal en materia de faltas es una herramienta valiosa y necesaria dentro del sistema de justicia peruano, siempre que se aplique con criterios de equidad, transparencia y respeto de los derechos fundamentales. Su desarrollo a lo largo del tiempo refleja una transformación positiva en la concepción de la justicia, que ha pasado de ser exclusivamente punitiva a incorporar enfoques restaurativos y diálogos. La conciliación ha dejado de ser una práctica informal y marginal para convertirse en una política pública reconocida y regulada, especialmente en sociedades que buscan una justicia más humanizada y accesible. Su inclusión progresiva en los marcos legales, como en el caso de Perú, con la Ley de conciliación y el Nuevo Código Procesal Penal, demuestra que el sistema jurídico está adaptándose a nuevas realidades sociales, promoviendo la resolución pacífica de conflictos sin desnaturalizar el rol del Estado. Esta evolución es un avance significativo, aunque todavía requiere ajustes y vigilancia para garantizar que se utilice con responsabilidad y en beneficio de una justicia realmente equitativa.

c) La Conciliación penal

La conciliación proviene del latín *conciliatio*, derivado de *conciliare*, que significa “reunir”, “poner de acuerdo” o “hacer amigable”. Esta raíz etimológica refleja la esencia de este mecanismo alternativo de resolución de conflictos, centrado en el dialogo y el entendimiento mutuo.

Según Cárdenas Quinteros (2016), la conciliación es un medio de autocomposición por el cual dos partes, con la ayuda de un tercer neural, llegan a un acuerdo voluntario sobre un conflicto, sin necesidad de llegar a un juicio. El autor enfatiza que la conciliación busca preservar la armonía social a través del consenso.

La conciliación es un mecanismo alternativo de solución de conflictos que busca resolver disputas mediante el acuerdo voluntario de las partes involucradas, con la intervención de un tercero imparcial llamado conciliador (Binder, 2000).

Para la autora, la conciliación es un proceso voluntario y dialogado mediante el cual dos partes involucradas en un conflicto buscan resolver sus diferencias con la ayuda de un tercero neutral, sin necesidad de recurrir a un juicio. Este mecanismo no solo promueve la solución rápida y pacífica de los desacuerdos, sino que también fortalece una cultura de paz y la responsabilidad compartida. Al estar basada en el acuerdo mutuo y en el respeto de las voluntades, la conciliación representa una vía efectiva para restablecer relaciones y prevenir futuros enfrentamientos, favoreciendo así una justicia más cercana, accesible y humanizada.

En el ámbito penal, la conciliación tiene una función restaurativa, orientada a la reparación del daño causado por el infractor, promoviendo el diálogo y el consenso como formas legítimas de solución (Goldstein, 2003).

De este modo, en el Código Penal peruano, en su artículo 484°, numeral 2, establece que en los procesos por faltas es procedente la conciliación, siempre que no se

trate de hechos graves o que involucren violencia contra la mujer u otros integrantes del grupo familiar, la misma que conforme a la Ley N° 29990 publicada el 26 de enero de 2013, por el que se modifica el artículo 170° del Código del Niño y Adolescente, el artículo 7-A del Decreto Legislativo 1070, Decreto Legislativo que modifica la Ley 26872, Ley de Conciliación, y el artículo 7 de la Ley 27939, Ley que establece el procedimiento en casos de faltas y modifica los artículos 440, 441 y 444 del Código Penal, elimina la Conciliación en los procesos de violencia familiar; asimismo ha establecido que no procede la conciliación en los casos de violencia familiar. Por su parte la Ley 30364 Ley para prevenir y sancionar la violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar, en su artículo 25, regula sobre la protección de las víctimas en las actuaciones de investigación, estableciendo que: "*En el trámite de los procesos por violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar está prohibida la confrontación y la conciliación entre la víctima y el agresor (…)".*

Sin perjuicio a ello, existen faltas que no provienen de casos de violencia familiar, tales como las faltas contra la persona, contra el patrimonio, contra las buenas costumbres, contra la seguridad pública y contra la tranquilidad pública, reguladas desde el artículo 441 al 452 del Código Penal, que permiten arribar a un acuerdo conciliatorio para dar fin al proceso penal instaurado, convirtiéndose así la conciliación como una mecanismo alternativo de paz en la solución de la denuncia instaurada. De este modo, es posible conciliar una denuncia penal por faltas que no provengan de violencia familiar, mediante el diálogo, evitando el desgaste de un proceso judicial prolongado.

Esta disposición normativa (artículo 484, numeral 2 del C.P) permite que los jueces de paz letrado puedan suspender el proceso y dar paso a una conciliación cuando las partes así lo acuerden, bajo ciertos requisitos formales y materiales.

La conciliación penal en faltas se rige por los principios de voluntariedad, confidencialidad, imparcialidad y legalidad, los cuales garantizan un proceso justo y equitativo para las partes (Zaffaroni, 2002). Su implementación ha permitido reducir la carga procesal en los juzgados de paz letrado, contribuyendo a una justicia más célere y eficiente (Salas, 2015).

Según Aróstegui (2017), la conciliación en materia penal refuerza el rol activo de la víctima en la resolución del conflicto, brindándole protagonismo en la búsqueda de reparación.

No obstante, la aplicación de la conciliación debe ser cuidadosamente evaluada para evitar que se convierta en una herramienta de impunidad o de revictimización, siendo obligación del Juzgador velar porque los acuerdos no sean contrarios a ley, y se respete el principio de legalidad.

d) Rol del Juez de Paz Letrado

Los Jueces de Paz Letrado son competentes para conocer el proceso de falta, conforme a la Ley Orgánica del Poder Judicial (artículo 57), en concordancia con el artículo 482° del Código Penal. Siendo así, el juez cumple un papel esencial como garante del uso legítimo de la conciliación penal en procesos por faltas, asegurando que este mecanismo no sea utilizado de forma abusiva ni con fines de impunidad. Para ello, debe verificar que el caso cumpla con los requisitos legales establecidos por el artículo 484°, numeral 2, del Código Penal peruano, y que se trate de una falta realmente conciliable, sin indicios de violencia, reiteración de conductas ni desequilibrios de poder entre las partes.

Asimismo, corresponde al juez evaluar si el acuerdo conciliatorio responde a los principios de voluntariedad, equidad y reparación efectiva del daño, protegiendo en todo momento los derechos de la víctima. Esta labor implica un control judicial cuidadoso

sobre la legalidad y razonabilidad de lo acordado, evitando que el proceso se convierta en una vía para eludir la responsabilidad penal.

De este modo, el juez no solo actúa como facilitador del acceso a mecanismos alternativos, sino también como garante de que la conciliación se aplique con criterios de justicia y respeto al interés público, contribuyendo a una resolución legítima y restaurativa del conflicto penal.

e) Tipos de conciliación penal

El proceso de faltas es iniciado a instancia de parte, los sujetos procesales en el Código Procesal Penal tienen roles definidos, donde no interviene el Ministerio Publico como acusador o persecutor, este rol recae en el querellante particular, ofendido o agraviado, por ser un proceso esencialmente de naturaleza privada, por lo tanto, es el particular quien asume la cualidad de agente acusador a lo largo del proceso; sobre el particular, el numeral 1) del artículo 483° del Código Procesal Penal, establece respecto a la iniciación del proceso que: "*(...) la persona ofendida por una falta puede denunciar su comisión ante la Policía o dirigirse directamente al Juez comunicando el hecho, constituyéndose en querellante particular*"; por otra parte, el numeral 1) del artículo 484º del mismo Código, señala respecto a la audiencia que: *"(...) la audiencia se instalará con la presencia del imputado y su defensor, y de ser el caso, con la concurrencia del querellante y su defensor (…)"*. De este modo, una vez instalada la audiencia el juez efectúa una breve relación de los cargos que aparasen en el Informe Policial o de la querella. Y cuando se encontrare presente el agraviado, el Juez instará una posible conciliación y la celebración de un acuerdo de reparación de ser el caso. Si se produce dicho acuerdo, se homologará la conciliación, dando por concluida las actuaciones, conforme se precisa en el numeral 2 del artículo 484° del Código Penal. Ello implica que la conciliación homologada permite concluir el proceso, con un archivo definitivo del caso,

siempre que se cumplan los acuerdos arribados. Existiendo mecanismos legales para dar cumplimiento a dichos acuerdos, tales como multas compulsivas, pago de intereses legales si se trata de una reparación civil de naturaleza pecuniaria, remisión de copias al Ministerio Público por desobediencia a la autoridad, etc.

En ese sentido, el Juez de Paz Letrado tiene tres formas de conciliar en materia de faltas, conforme los refiere Abanto (2012):

1) **Conciliación Pura,** es aquella que se produce por voluntad de la persona agraviada, que en el caso de audiencia perdona el agravio causado por la falta, renunciando al pago de una reparación civil. Por su parte el imputado debe reconocer su responsabilidad penal y ofrecer las disculpas del caso. Incluso, es posible que ambas partes o una de ellas, solicite al juez la imposición temporal de reglas de conducta a las que voluntariamente la contraparte del querellante particular se somete, de acuerdo con la naturaleza del conflicto. Asimismo, tiene como consecuencia la cancelación de antecedentes policiales y el archivo definitivo de los actuados.
2) **Conciliación civil,** al que se denomina acuerdo reparatorio o transaccional, es aquella que se propicia por la voluntad de la persona agraviada, que en el acto de audiencia reclama únicamente la indemnización como condición para desistirse de la pretensión penal. No perdona no existe el ofrecimiento de disculpas. Ello sin perjuicio de que la parte denunciada admita su responsabilidad penal. Dicho pago puede realizarse mediante depósito judicial o de forma efectiva, con entrega inmediata del dinero a la parte agraviada, lo que se dejará constancia.

   Asimismo, en este tipo de conciliación, las partes pueden pactar el plazo de pago, de no llegar a un acuerdo el Juez puede establecerla, y de no ser aceptada se frustra la conciliación. Al igual que la conciliación pura, es posible el establecimiento de reglas de

conducta según la naturaleza del caso, a pedido de una o de ambas partes, pero siempre con su aceptación y conformidad.

3) **Conciliación Mixta**, es aquella en la que se combinan las dos posibilidades previas. El agraviado perdona y existe la indemnización, como condiciones para disponer de la pretensión penal; en tanto que el procesado reconoce su responsabilidad y se compromete a prestar la reparación. Las variantes ya explicadas también son admisibles: el requerimiento para ofrecer disculpas y el pedido para imposición temporal de reglas de conducta, en la que se recomienda que sea un año, en referencia con el término mínimo de la reserva del fallo condenatorio en el que también se impone reglas de conducta y para inhibir la reincidencia.

Así, se tiene que la conciliación puede culminar en acuerdos que incluyan disculpas, reparación económica, o reglas de conducta, donde necesariamente la parte denunciada tiene que reconocer los cargos que se le atribuye, de lo contrario se pasa a juicio oral.

En ese entender, el Juez conciliador debe estar debidamente capacitado para manejar situaciones de conflicto penal y garantizar el respeto de los derechos de las partes (Cillero, 2010). El éxito de la conciliación penal radica en la buena fe de los intervinientes y en la disposición de asumir compromisos efectivos y verificables.

En países como Colombia y México, se ha demostrado que la conciliación penal contribuye significativamente a la descongestión judicial y a la resolución pacífica de conflictos (Ramírez, 2016). En el Perú, diversos distritos judiciales han implementado programas piloto con resultados positivos en términos de satisfacción de las partes y cumplimiento de los acuerdos. El Ministerio Público (principio de oportunidad) y el Poder Judicial (Ley de conciliación extrajudicial, Código Procesal Penal, Ley orgánica del

Poder Judicial), han emitido directivas para fomentar la conciliación penal, como parte de una política de justicia restaurativa.

La conciliación también promueve una cultura de paz y diálogo, fortaleciendo la cohesión social y previniendo la reincidencia (Bazán, 2019), donde la reparación del daño se convierte en un elemento clave para la reintegración del infractor y la superación del conflicto (Tovar, 2014).

Desde la perspectiva de la víctima, la conciliación permite una atención más personalizada y efectiva que un proceso judicial estándar (Pérez, 2018).

f) Ventajas, limitaciones y condiciones

En la realidad práctica, muchos de los procesos penales por faltas que concluyen en conciliaciones judiciales, advierten las siguientes ventajas, limitaciones y condiciones a tener en cuenta para el Juzgador, con el fin de fomentar dicha cultura de paz.

Tabla 1

Ventajas

Descongestiona el sistema judicial	Reduce la carga procesal de jueces al permitir que los casos de menor gravedad calificados como faltas se resuelvan sin juicio oral.
Rapidez y economía procesal.	Permite una solución más rápida y menos costosa para ambas partes, sin la formalidad del proceso judicial completo.
Respiración directa de la victima	Por lo general se enfoca en la compensación del daño causado, lo cual favorece a la satisfacción de la víctima.

Fomenta una cultura de paz	Promueve el diálogo, el entendimiento mutuo, lo cual favorece la satisfacción de la víctima.
Participación activa de las partes	Otorga protagonismo a victima e imputado, quienes construyen la solución en vez de recibir una imposición judicial.

Tabla 2

Limitaciones

Posible impunidad	Puede ser usada estratégicamente por los imputados para evitar una sanción penal, especialmente si se concilia reiteradamente, por lo que el Juzgador debe velar que no se trata de casos reincidentes o habituales.
Desigualdad entre las partes	Si no es instruido sobre las facilidades de las conciliaciones, y sus consecuencias puede generar perjuicio a las partes.
Falta de seguimiento eficaz	En algunos casos, no se supervisa debidamente el cumplimiento de los acuerdos, restando efectividad a la conciliación.
Desnaturalización del derecho penal	Al priorizar acuerdos privados en infracciones públicas, puede debilitar la función punitiva del Estado.

Aplicación inconsistente	No todos los operadores aplican criterios uniformes, lo que genera inseguridad jurídica y decisiones dispares.

Tabla 3

Condiciones para su correcta aplicación

Consentimiento Libre e Informado	Ambas partes deben participar voluntariamente, sin coacción y comprendiendo el alcance legal del acuerdo.
Faltas permitidas por ley	La conciliación sólo procede en casos expresamente autorizados por el Código Penal y Procesal Penal (faltas contra el patrimonio, contra la persona, etc.)
Supervisión judicial efectiva	EL juez debe verificar que el acuerdo no vulnere derechos fundamentales ni sea resultado de intimidación.
Proporcionalidad en los acuerdos	Los compromisos asumidos deben ser justos, razonables y proporcionales al daño causado.
Registro y control de reincidencias	Debe existir un sistema que impida que imputados frecuentes se beneficien de la conciliación de manera sistemática.

De lo expuesto, se tiene que la conciliación en materia de faltas, conforme se ha evidenciado en el cuadro que antecede, constituye un instrumento valioso dentro del sistema procesal penal peruano, ya que permite resolver conflictos menores de manera rápida, eficiente y con enfoque reparador, fomentar dialogo entre las partes, y promover soluciones consensuadas, que prioricen la reparación del daño antes que la sanción punitiva. Además, refuerza la cultura de paz al incentivar mecanismos alternativos de resolución de conflictos.

Sin embargo, el uso indiscriminado o deficiente de esta herramienta puede generar efectos negativos, como la impunidad de hechos reiterativos, la revictimización de personas vulnerables o la desigualdad entre las partes. Cuando no existen garantías procesales suficientes – como un consentimiento verdaderamente libre e informado o una adecuada supervisión judicial -, el proceso de conciliación puede transformarse en una vía para evitar responsabilidades penales. De igual manera, la falta de seguimiento y control del cumplimiento de los acuerdos debilita la efectividad del mecanismo y afecta la confianza ciudadana en el sistema de justicia.

Por ello, su correcta aplicación exige el cumplimiento de condiciones mínimas que aseguren que se trata de un proceso justo y transparente. Debe existir una intervención activa de los operadores de justicia para verificar que la conciliación no sea el resultado de presión ni amenaza, y que los acuerdos sean proporcionales y equitativos. Asimismo, el imprescindible contar con un sistema de registro que impida la reiterada utilización de esta figura por parte de los denunciados habituales. Sólo de esta manera la conciliación penal podrá cumplir su verdadera función: ser un mecanismo eficaz de justicia restaurativa dentro del marco legal y constitucional vigente.

g) Rol de los abogados

Los abogados desempeñan un rol crucial en los procesos de conciliación penal, ya que actúan como orientadores jurídicos de las partes y garantes del respeto a sus derechos. Es responsabilidad del defensor explicar con claridad los alcances y consecuencias de acogerse a una conciliación, asegurándose de que su patrocinado comprenda tanto los beneficios como las obligaciones que conlleva un acuerdo. En este sentido, los abogados deben actuar con ética, promoviendo decisiones informadas y no presionadas.

Además, los abogados tienen la tarea de verificar que el proceso conciliatorio se desarrolle bajo condiciones de equidad, asegurando que no exista coerción, manipulación ni ventajas indebidas entre las partes. Su intervención debe contribuir a que el acuerdo conciliatorio sea justo y proporcional, especialmente en lo que respecta a la reparación del daño. La participación activa del abogado garantiza que los principios de voluntariedad, legalidad y buena fe no sean vulnerados durante la audiencia de conciliación.

Por último, los abogados deben fomentar una cultura jurídica orientada a la solución pacífica de los conflictos, reconociendo la utilidad de la conciliación en casos de menor lesividad, como las faltas penales. Su función no se limita a la defensa adversarial, sino que también incluye una dimensión conciliadora, donde puedan contribuir al logro de soluciones restaurativas que beneficien tanto a la víctima como al infractor. Así, los abogados se convierten en agentes claves para la implementación efectiva de la justicia restaurativa en el sistema penal.

CONCLUSIONES

- La conciliación penal representa una herramienta eficaz para resolver conflictos derivados de faltas, especialmente por su capacidad de ofrecer soluciones rápidas y

consensuadas. Este mecanismo promueve la participación activa de las partes involucradas y favorece la reparación efectiva del daño. Su implementación fortalece los principios de justicia restaurativa en el sistema penal peruano.

- Además, la conciliación permite descongestionar los órganos jurisdiccionales, facilitando que los jueces se concentren en delitos de mayor complejidad. Al tratarse de infracciones de baja lesividad, su tratamiento a través del diálogo y el acuerdo resulta más beneficioso que una sanción penal tradicional. Esto contribuye a una justicia más eficiente y cercana al ciudadano.
- No obstante, para evitar su uso indebido, se requiere una supervisión judicial rigurosa que garantice la legalidad del proceso y la equidad entre las partes. De esta forma, la conciliación no se convierte en un espacio de impunidad, sino en una vía legítima de solución de controversias penales menores.
- Asimismo, es fundamental que los jueces asuman su rol de garantes del proceso, evaluando con criterio cada caso antes de admitir la conciliación. Deben asegurar que los acuerdos alcanzados sean voluntarios, proporcionales y respeten los derechos de las víctimas. Esto fortalece la confianza en el sistema judicial y evita desnaturalizaciones del proceso conciliatorio.
- Del mismo modo, los abogados deben actuar con responsabilidad ética, orientando a sus patrocinados sobre las implicancias de conciliar. Su intervención debe garantizar que el acuerdo no sea impuesto ni desventajoso para ninguna de las partes. Así, se promueve una participación informada y equilibrada dentro del proceso.
- Por último, el Estado debe invertir en la formación continua de jueces, fiscales y abogados en temas de conciliación penal. Esta capacitación es clave para fortalecer una cultura jurídica comprometida con la justicia restaurativa. Solo con operadores capacitados se garantizará la eficacia y legitimidad de este mecanismo.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Nelva Micarelli Araujo Montes: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Abanto Quevedo. (2012). *[Artículo]*. Recuperado de https://revistas.pj.gob.pe/revista/index.php/ropj/issue/view/7/26

Aróstegui, J. (2017). *Justicia restaurativa en Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Jurídicas.

Bazán, V. (2019). *La conciliación penal en el Perú*. Lima: Palestra.

Binder, A. (2000). *Introducción al derecho penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.

Cárdenas Quintero, M. (2016). *Mecanismos alternativos de solución de conflictos: Conciliación, mediación y arbitraje*. Universidad Nacional de Colombia.

Céspedes, A. (2020). La conciliación penal en el Código Procesal Penal peruano. *Revista Ius Et Praxis*, *25*(1), 123–140.

Cillero, M. (2010). *La justicia penal juvenil y sus alternativas*. Montevideo: UNICEF.

Código Procesal Penal. Recuperado de https://lpderecho.pe/nuevo-codigo-procesal-penal-peruano-actualizado/

De la Serna, J., & De la Fuente, J. (2010). *Manual de psicología jurídica y forense*. Barcelona: Ariel.

Goldstein, H. (2003). *Problemas de la justicia penal*. Madrid: Trotta.

La Ley N.º 26872, Ley de Conciliación. Recuperado de https://lpderecho.pe/ley-conciliacion-ley-26872/

Ley Orgánica del Poder Judicial. Recuperado de https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/a6d71b8044baf16bb657ff1252eb7eb2/TEXTO+UNICO+ORDENADO+DE+LA+LEY+ORGANICA+DEL+PODER+JUDICIAL.pdf?MOD=AJPERES

Pérez, F. (2018). *Conciliación penal y derechos humanos*. Santiago: Legal Publishing.

Ramírez, M. (2016). *Métodos alternos en derecho penal*. México DF: Oxford University Press.

Salas, J. (2015). *Gestión judicial y conciliación en el Perú*. Lima: PUCP.

Salas, L. (2018). *Conciliación penal: Límites y oportunidades en materia de faltas*. Lima: Palestra Editores.

Tovar, L. (2014). *Conciliación penal: Enfoque restaurativo*. Caracas: Juris.

Villavicencio Terreros, F. (2011). *Manual de derecho penal peruano* (Vol. I). Lima: Palestra Editores.

Zaffaroni, E. R. (2002). *Derecho penal y criminología*. Buenos Aires: Ediar.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/wdgcfa04

EL PODCAST: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA REFORZAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN ESCRITURA Y ORALIDAD

PODCAST: A DIDACTIC RESOURCE TO REINFORCE COMMUNICATIVE COMPETENCES IN WRITING AND ORAL SKILLSLO ESPAÑOL

Nicolás Javier Gutiérrez Flórez

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/wdgcfa04

El Podcast: un recurso didáctico para reforzar las competencias comunicativas en escritura y oralidad

Podcast: a didactic resource to reinforce communicative competences in writing and oral skills

Nicolás Javier Gutiérrez Flórez

gutiernick27@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-5460-3523

Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)

Colombia

RESUMEN

El objetivo principal del presente estudio fue evaluar el impacto del uso del podcast como recurso didáctico en el mejoramiento de las habilidades de expresión oral y escritura creativa en estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico de Maicao, en Colombia. Para tal efecto, a nivel metodológico se implementó una investigación cualitativa y de tipo investigación-acción. La muestra se limitó a 40 alumnos, bajo un muestreo intencional. Se utilizaron instrumentos como: diario de campo, cuestionario y entrevistas semiestructuradas. El análisis incluyó una variable principal (uso del podcast como herramienta didáctica) y una serie de categorías de análisis. Los resultados indicaron que hubo un cambio importante en la escritura y oralidad; los cuales se vieron reflejados en la producción de ocho episodios de podcasts. Se concluyó, que luego de aplicada la estrategia, notaron un cambio significativo en sus competencias comunicativas; pues, sabían cómo articular ideas y hacer uso eficiente de las herramientas tecnológicas.

Palabras clave: tecnología educacional; escritura creativa; expresión oral; recursos educacionales; comunicación.

ABSTRACT

The main objective of this study was to evaluate the impact of the use of podcasts as a didactic resource in the improvement of oral expression and creative writing skills in ninth grade students of the Instituto Pedagógico de Maicao, in Colombia. For this purpose, at the methodological level, a qualitative and action-research type of research was implemented. The sample was limited to 40 students, under a purposive sampling. Instruments used were field diary, questionnaire and semi-structured interviews. The analysis included a main variable (use of the podcast as a didactic tool) and a series of analysis categories. The results indicated that there was an important change in writing and orality, which were reflected in the production of eight podcast episodes. It was concluded that after applying the strategy, they noticed a significant change in their communicative competencies, as they knew how to articulate ideas and make efficient use of technological tools.

Keywords: Educational technology, creative writing, oral expression, educational resources, communication.

Recibido: 16 de junio 2025 | Aceptado: 27 de junio 2025

DOI: https://doi.org/10.71112/wdgcfa04

INTRODUCCIÓN

Colombia sigue ubicándose en los últimos puestos en exámenes internacionales. En pruebas como la PISA, se llega a concluir que en Colombia el 45,2 % de los jóvenes solo alcanzan el primer nivel en lectura, lo que muestra un desempeño bajo en comprensión lectora. Dando a entender que el idioma escrito se limita a estructuras sintácticas y gramaticales sencillas. Mientras que, solamente el 8,5 por ciento llegó a tener un buen desempeño al ubicarse en los niveles cuatro, cinco o seis, avanzado, con una diferencia del 34,76 % frente a los otros países de la (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2021).

Existen diferentes estudios relacionados con procesos y nuevas estrategias para fomentar la escritura y oralidad en estudiantes de distintos niveles educativos, que diseñan estrategias basadas en recursos digitales para trabajar competencias comunicativas (Falcón, 2023) y evaluar la eficacia de las herramientas tecnológicas en los procesos del lenguaje como el uso de recursos auditivos (Cevallos, 2021).

Desde esta mirada, aparecen los planteamientos de González (2021), quien implementó una estrategia para la divulgación científica, a través del podcast, permitiendo entender que, hoy el mundo de la comunicación y educación están estrechamente ligados, dentro de la web 2.0 y la alfabetización digital, por lo cual es pertinente dar paso a estos nuevos recursos para apoyar los procesos educativos.

Desde ese punto, y, enmarcado desde el área del lenguaje, se evidencia en un marco general, que los procesos de decodificación textual e intertextual presentan dificultades, porque la capacidad de leer críticamente es reducida tanto para texto continuos como discontinuos. Lo que le imposibilita a alumnado desenvolverse, también, en áreas como la escritura y oralidad. Recordando, además, que la lectura privilegia el discurso, el léxico, la ortografía y redacción de forma instantánea y eficaz. Pues, un poco desarrollo de habilidades comunicativas como la escritura y la oralidad conlleva a que los estudiantes tengan dificultades en la participación en

escenarios académicos o culturales, incapaces de asumir una posición crítica y propositiva frente a su contexto o realidad, porque no son capaces de expresar o pronunciarse ante un público, tienen pocos argumentos sólidos y no logran persuadir a los interlocutores a adoptar ideas o identificarse alguna postura.

En cuanto al proceso escritor, las falencias en procedimientos sistemáticos de corrección lingüística, el no reconocimiento del tipo de texto y el contexto comunicativo, es una de las razones más para reconocer que hoy por hoy, la enseñanza de los procesos de escritura también está siendo situaciones necesarias de revisión y reestructuración. Desde este punto, esta investigación tomó como sujetos participantes a los estudiantes de noveno grado de la básica secundaria en Colombia. Detectando en estos, todas esas situaciones que imposibilitan y buen uso y desarrollo de la lengua hablada y escrita.

Teniendo en cuenta que este grupo de estudiantes objeto de estudio, se observa entonces que, las falencias que se presentan en los procesos de oralidad y escritura como (articulación, vocabulario, redacción, uso de signos, entre otros aspectos), implican, también un numero de falencias en los procesos de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento. Además, que, las clases de español se vuelven netamente lingüísticas y metalingüísticas, presentando una ausencia metodológica y didáctica adecuada para abordar la producción de textos.

Hoy día se requiere que los centros educativos rediseñen las formas de enseñanza y aprendizaje, y en especial del área de humanidades -lengua castellana, desde los primeros grados hasta el último, a partir de ejes articuladores en los que la escritura y oralidad se oriente al fortalecimiento de estas habilidades, expresadas en el desarrollo de procesos de producción textual y semiótico discursivo. En especial, teniendo en cuenta las nuevas formas de comunicación que tienen los jóvenes; que van desde el uso de signos (iconos y símbolos) como de diferentes medios multimodales.

Todo esto, buscando presentar diferentes estrategias (como el podcast) que le permitan a un posible estudiante, desarrollar y aplicas sus habilidades de escritura y oralidad en cualquier contexto educativo, social o particular, de una forma dinámica e inclusiva. Porque actualmente, es necesarios responder a un entorno cada vez más mediado tecnológicamente, implementando metodologías que potencien el aprendizaje, fomentando un aprendizaje significativo, poniendo al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje, etc.

Las escuelas deben en la actualidad adoptarse a como los estudiantes como nuevos nativos digitales, están consumiendo y produciendo nueva información a través de los medios (Palfrey & Gasser, 2008). Las nuevas formas didácticas y metodologías deben enfocarse para que los alumnos aprendan de forma colaborativa, activa y participativa en diferentes escenarios análogos y digitales (Laurillard, 2012).

A partir de lo mencionado anteriormente, el objetivo principal del estudio consistió en evaluar el impacto del podcast como estrategia didáctica en las competencias comunicativas en escritura y oralidad en estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico de Maicao. En tal sentido, de ver cómo las nuevas herramientas tecnológicas ayudan a transformar los contextos educativos con alternativas nuevas y atractivas. Con miras a fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes, luego del uso de la herramienta para apoyar los procesos de escritura y oralidad.

Este estudio permite a abordar los problemas, necesidades, retos y oportunidades que tiene las instituciones educativas para fortalecer las competencias, apoyados en los procesos de innovación educativa, donde la tecnología digital es una herramienta para ayudar a desarrollar las diferentes habilidades y competencias de los alumnos en el siglo XXI. En este contexto, emergen las tecnologías educativas como aliadas en la búsqueda de prácticas pedagógicas innovadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los desafíos para las escuelas es transformar toda la información recolectada por los nativos digitales en

conocimientos organizados que puedan "convertirse en pensamiento y sabiduría" (Pérez, 2015, p. 28).

METODOLOGÍA

El presente estudio asume una investigación basada en el enfoque cualitativo; a partir de los aportes de (Hernández-Sampieri et al., 2014) que es entendida como todo proceso que quiere estudiar a profundidad las perspectivas y experiencias de los sujetos frente al objeto de estudio. Enmarcada también, dentro del método hermenéutico y el paradigma interpretativo. En el que los participantes le dan sentido a su contexto y en donde el investigador mantiene un contacto cercano y participativo.

El diseño se llevó a cabo bajo la investigación-acción, pues, para el diagnóstico, seguimiento y resultado final, era importante la participación del docente dentro de los talleres de formación. Todo esto, con el objetivo de ver que tanto beneficio e impacto tiene una herramienta digital como el podcast para el desarrollo de competencias comunicativas.

Participantes

En la presente investigación se utilizó un muestreo intencional (Hernández-Sampieri et al., 2014). Durante el desarrollo de la investigación, participaron 40 estudiantes (de los 60 en total del único grado noveno) de Básica Secundaria, con edades entre los 13 y 14 años; inscritos dentro de un contexto educativo urbano y no oficial. Los estudiantes fueron caracterizados por unos criterios de elegibilidad: matricula en grado noveno, acceso a internet y dispositivos electrónico, y disposición para participar.

Técnicas e instrumentos

Diario de campo: el cual se llevó a cabo por medio de la observación de parte del investigador participante, diseñado por Gutiérrez et al., (2024). En este, se anotaban la cantidad de estudiantes observados, las características del entorno, las actividades

diagnostican que se hacían entorno a la expresión oral y escritura creativa, el comportamiento y desempeño de los estudiantes, y una reflexión final.

Cuestionario de preguntas abiertas: en el que se diseñó un formulario en Google forms con 13 ítems, organizadas en siete ejes: Experiencia General con el Podcast (ej., ¿Cómo describirías tu experiencia general utilizando el podcast en tus clases?), Impacto en la Expresión Oral, Impacto en la Escritura Creativa, Elementos Específicos del Podcast, Desafíos y Soluciones, Percepción General del Podcast como Herramienta Didáctica y Sugerencias para Mejorar. Este cuestionario fue aplicado luego de los talleres de formación y de la publicación de episodios.

Entrevista semiestructurada: se realizaron nueve preguntas abiertas a los estudiantes, las cuales respondieron y fueron almacenadas en teléfono. Preguntas como: ¿Cómo describirías tu confianza al hablar en público antes de utilizar el podcast?, interrogantes en el que se buscaba obtener información sobre los puntos de vistas, opciones y aprendizajes de los estudiantes luego de desarrollada las actividades de expresión oral y escritura.

Diseño y procedimiento

Este estudio se enmarcó en un diseño de investigación-acción transversal, apoyado en la espiral de acción-reflexión de (Lewin, 1946). En la que se considera que este tipo de estudio permite diagnosticar una situación problema y de paso, intervenirla para mejorarla; a través de unos ciclos: planificación, acción, observación y reflexión; lo que se hizo durante el proceso de intervención pedagógica de este análisis.

Etapa 1: Diagnóstico y Planificación: aquí, se identificaron las habilidades iniciales de los estudiantes frente a la escritura y oralidad; las cuales se observaron sistemáticamente y se registraron los resultados en un diario de campo. Posteriormente, se planificó en conjunto a los estudiantes, los pasos a seguir, se organizaron los contenidos de aprendizaje a ver, el tiempo, los tipos de apoyos tecnológicos necesarios y roles.

Etapa 2: Capacitación y Creación de Contenido: en esta fase, los alumnos fueron capacitado en el manejo de herramientas digitales, en talleres de manejo de la voz, articulación y producción auditiva. La producción de los contenidos se enfocó en el contexto de la literatura latinoamericana.

Etapa 3: Producción y Grabación de Episodios: los estudiantes grabaron sus podcasts, siguiendo los consejos y aprendizajes producto de las capacitaciones. Mientras que, al mismo tiempo, iban recibiendo retroalimentación de sus productos iniciales.

Etapa 4: Evaluación y Retroalimentación: en este punto se evaluó el impacto del podcast como herramienta didáctica, frente a la mejora de las habilidades comunicativas en escritura y oralidad. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para conocer las experiencia, perspectivas y reflexiones de los estudiantes objeto de estudio frente al recurso utilizado y a las competencias adquiridas por medio de este.

Para llevar a cabo todo lo anotado, primero, se seleccionaron los estudiantes objeto de estudio, quienes conocieron el objetivo de la intervención pedagógica. Luego, a los participaron se le habían dado el consentimiento informado. Seguidamente, se les aplicó un cuestionario previo para conocer la realidad, posteriormente, se le aplicó una entrevista final para conocer los impactos.

Durante el proceso de análisis de la información, se aplicaron varias estrategias para obtener los datos. Frente al diario de campo, se hizo una codificación de las notas, logrando reconocer temas repetidos como la confianza, la estructuración de pensamientos o ideas y el uso del vocabulario. Por medio de este análisis cualitativo, se logró obtener información valiosa sobre las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes antes y después del uso del podcast.

En cuanto al cuestionario de preguntas abiertas, que medía las percepciones de los alumnos frente a sus competencias comunicativas, se implementó un análisis de contenido. El cual permite detectar señales o patrones durante la investigación y que son recurrentes entres

los sujetos objeto de estudio (López, 2002). El análisis consistió en la identificación de categorías y temas claves a partir de las respuestas de los estudiantes, dando a conocer los cambios que hubo después de la aplicación del podcast como estrategia.

La información recolectada a través de las entrevistas semiestructuradas, fueron grabadas y transcritas (por IA), aplicando luego, un análisis temático, que implicó la codificación de las respuestas para identificar temas principales como la mejora en la confianza al hablar en público, la creatividad en la escritura y los desafíos enfrentados durante el uso del podcast.

Todo esto, se hizo en base a una matriz categorial y de variable, en la que se delimitó y conceptualizó los aspectos clave que fueron objeto de análisis. Teniendo en cuenta el objetivo: evaluar el impacto del uso del podcast como herramienta didáctica en las habilidades de expresión oral y escritura creativa de los estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico de Maicao y en la que la variable principal fue: impacto del uso del podcast como herramienta didáctica.

Tabla 1

Operacionalización de variable y categorías

Variable	Categoría	Indicadores	Tipos de variables
Impacto del uso del podcast como herramienta didáctica	Uso del Podcast	Indicador 1: Frecuencia de uso del podcast	Nominal
Impacto del uso del podcast como herramienta didáctica	Expresión Oral	Indicador 1: Fluidez del discurso Indicador 2: Coherencia del discurso	Ordinal
Impacto del uso del podcast como herramienta didáctica	Escritura Creativa	Indicador 1: Originalidad en la escritura	Ordinal

		Indicador 2: Estructura y organización del texto	
Impacto del uso del podcast como herramienta didáctica	Percepción	Indicador 1: Percepción de utilidad del podcast. Indicador 2: Percepción de satisfacción.	Ordinal

RESULTADOS

Los resultados descriptivos se presentan teniendo en cuenta los instrumentos aplicados, los datos recogidos y analizados de forma global.

Frente al diagnóstico inicial y a la observación sistemática, de las habilidades iniciales de expresión oral y escritura en los estudiantes; que se registró y se analizó a través de los diarios de campo; se llegó a evidenciar unas características importantes que permitieron identificar dichas competencias previas que permitió evidenciar posteriormente, el cambio y aporte de la intervención educativa por medio del podcast como recurso didáctico.

En relación con la categoría de expresión oral, los alumnos tuvieron muchas dificultades; las cuales demostraron a través de cada una de las actividades de lectura en voz alta, improvisación, teleprompter, entre otras. En su mayoría, demostraban comportamiento de inseguridad, reflejados al bajar el tono de voz y evitar el contacto visual entre la audiencia y/o profesor. Poca capacidad para articular ideas de manera efectiva, dificultad para mantener un ritmo constante y adecuado de lectura, con carencias en el vocabulario y repetición de excesiva de términos.

Asimismo, uso de repertorio lingüístico básico en el lenguaje hablado, el cual no daba cuenta de un amplio hábito lector, y problemas en la construcción lógica de ideas o argumentos.

Desde la escritura creativa y tras los talleres de redacción y construcción de relatos, se evidenció en el grupo de estudiantes dificultades para desarrollar historias originales y mantener una coherencia en sus textos. Por ejemplo, los relatos producidos, mostraron una tendencia a utilizar estructuras narrativas simplificadas y a evitar el uso de recursos literarios como la personificación, prosopopeya, entre otras. Las cuales carecían, además, de creatividad en las narraciones.

Se observaron errores frecuentes en la ortografía en cuanto al uso de la G y J, C, S y Z, B y V y en la gramática, frente al uso de los signos de puntuación y auxiliares; lo que sugiere una falta de familiaridad con las reglas básicas del idioma.

Así que, la competencia comunicativa en escritura previa de los estudiantes presentaba niveles bajos de producción textual.

Luego del análisis detallado de los temas recurrentes, situaciones y necesidades de los alumnos frente a sus procesos de comunicación oral y escrita, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, posteriormente del desarrollo de actividades de refuerzo y producción y usos de podcasts.

Los resultados descriptivos se presentan teniendo en cuenta los instrumentos aplicados, los datos recogidos y analizados de forma global.

Frente al diagnóstico inicial y a la observación sistemática, de las habilidades iniciales de expresión oral y escritura en los estudiantes; que se registró y se analizó a través de los diarios de campo; se llegó a evidenciar unas características importantes que permitieron identificar dichas competencias previas que permitió evidenciar posteriormente, el cambio y aporte de la intervención educativa por medio del podcast como recurso didáctico.

En relación con la categoría de expresión oral, los alumnos tuvieron muchas dificultades; las cuales demostraron a través de cada una de las actividades de lectura en voz alta, improvisación, teleprompter, entre otras. En su mayoría, demostraban comportamiento de

inseguridad, reflejados al bajar el tono de voz y evitar el contacto visual entre la audiencia y/o profesor. Poca capacidad para articular ideas de manera efectiva, dificultad para mantener un ritmo constante y adecuado de lectura, con carencias en el vocabulario y repetición de excesiva de términos.

Asimismo, uso de repertorio lingüístico básico en el lenguaje hablado, el cual no daba cuenta de un amplio hábito lector, y problemas en la construcción lógica de ideas o argumentos.

Desde la escritura creativa y tras los talleres de redacción y construcción de relatos, se evidenció en el grupo de estudiantes dificultades para desarrollar historias originales y mantener una coherencia en sus textos. Por ejemplo, los relatos producidos, mostraron una tendencia a utilizar estructuras narrativas simplificadas y a evitar el uso de recursos literarios como la personificación, prosopopeya, entre otras. Las cuales carecían, además, de creatividad en las narraciones.

Se observaron errores frecuentes en la ortografía en cuanto al uso de la G y J, C, S y Z, B y V y en la gramática, frente al uso de los signos de puntuación y auxiliares; lo que sugiere una falta de familiaridad con las reglas básicas del idioma.

Así que, la competencia comunicativa en escritura previa de los estudiantes presentaba niveles bajos de producción textual.

Luego del análisis detallado de los temas recurrentes, situaciones y necesidades de los alumnos frente a sus procesos de comunicación oral y escrita, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, posteriormente del desarrollo de actividades de refuerzo y producción y usos de podcasts.

Tabla 2.

Resultados y análisis de cuestionarios

Categorías indagadas	Preguntas asociadas con la categoría	Respuestas	Interpretación de resultados
Expresión oral	¿Cómo describirías tu confianza al hablar en público antes de utilizar el podcast?	La gran mayoría de alumnos presentaba inseguridad, nerviosismo, falta de práctica y experiencia al hablar en público	El uso del podcast como estrategia, puede contribuir a mejorar la confianza para hablar en público, al propiciar espacios seguros para la práctica
Expresión oral	¿Cómo ha cambiado tu confianza al hablar en público después de utilizar el podcast?	Las respuestas manifiestas que el podcast ha sido beneficioso para aumentar la confianza, autoevaluación y mejora continua	Es importante un aprendizaje activo, reflexivo y motivacional para desarrollar habilidades como las comunicativas
Expresión oral	¿Qué aspectos del uso del podcast te han ayudado a mejorar tu vocabulario y	La gran mayoría de alumnos manifestó que la planificación,	Es pertinente crear y proporcionar escenarios de práctica y reflexión sobre el uso del lenguaje, en

	organización en tus presentaciones orales?	revisión y la práctica ayudó en la mejora de su lenguaje y vocabulario	diferentes contextos, de forma motivadora
Escritura creativa	¿Cómo describirías tu habilidad para escribir creativamente antes de utilizar el podcast?	Nivel de escritura en desarrollo: desafíos en creación de ideas originales, en la organización de los textos y en la cercanía con estructuras narrativas	Los estudiantes se encontraban en una etapa inicial de habilidades en escritura y el podcast, llega a proporcionar practica guiada, a través de diferentes modelos textuales
Escritura creativa	¿Cómo ha cambiado tu habilidad para escribir creativamente después de utilizar el podcast?	El podcast mejoró sus habilidades técnicas en gramática, estilo, creatividad, redacción y en	El uso del podcast no solo ayuda a mejorar, sino que, también crea escenarios de encuentros innovadores,

		sus niveles de confianza	activos y colaborativos
Escritura creativa	¿Qué elementos del podcast consideras que han sido más efectivos para mejorar tu escritura creativa?	Estos elementos subrayan la importancia del aprendizaje activo y reflexivo en el desarrollo de la escritura creativa	los elementos del podcast son efectivos porque fomentan la práctica activa, la colaboración y la construcción de conocimiento

Nota. Descripción de los cambios en las habilidades de expresión oral y escritura, después del uso del podcast.

Por otro lado, se conocieron los puntos de vista y experiencias de los estudiantes frente al desarrollo de las habilidades comunicativas (escritura y oralidad) luego de un ejercicio de evaluación, respecto al uso del podcast en su proceso de aprendizaje de la expresión oral y la escritura creativa; luego de aplicadas y codificadas cada una de las entrevistas hechas. En total, fueron 14 entrevistas realizadas, las cuales fueron codificadas con identificadores como MA1, JF1, CH1, BE1, IL1, DG1, AL1, SG1, RD1, JA1, BG1, ML1, RA1 y EC1 para proteger la identidad de los sujetos participantes. Las entrevistas fueron estructuradas en ejes como: Experiencia General con el Podcast, Impacto en la Expresión Oral, Impacto en la Escritura Creativa, Elementos Específicos del Podcast, Desafíos y Soluciones, y Percepción General del Podcast como Herramienta Didáctica.

Dentro del eje de experiencias generales tras la implementación del podcast como estrategia, estudiantes como MA1 comentó que los temas de literatura, que “a menudo pueden resultar un poco *aburridos”,* se tornaron más interesantes al ser presentados a través de

podcasts. Comparó esta experiencia con *"escuchar una historia o una conversación sobre lo que estamos aprendiendo, pero sin tener que leer un montón de libros",* lo que indica que el formato auditivo puede crear espacios de aprendizaje dinámicos y accesibles para todos. Asimismo, algunos alumnos como CH1 y BE1 mencionaron que escuchar y producir podcasts ayudó a mejorar su comprensión de los temas, ya que no solo escuchaban la información, sino que también participaban activamente en la creación del contenido.

En la categoría de Impacto en la Expresión Oral, se analizó cómo el podcast influyó en las habilidades de comunicación oral de los estudiantes, analizando la pronunciación, el uso de un lenguaje más estructurado, la adaptación del tono y ritmo al hablar. Lo cual llevó a observar que el uso continuo del podcast permitió a los estudiantes perfeccionar estos elementos, facilitando una mayor fluidez y claridad en su discurso. Pues, antes del uso de esta herramienta, estudiantes como JF1, expresaron que se sentían incómodos al hablar frente a sus compañeros, debido a la falta de confianza en su capacidad para organizar y expresar pensamientos de forma coherente. Estas sensaciones estaban asociadas a la falta de práctica, el temor a cometer errores, y la preocupación por no ser comprendidos adecuadamente.

De manera similar, la categoría Impacto en la Escritura Creativa se examinó cómo el podcast inspiró a los estudiantes para la construcción de textos más ricos y detallados. Los educandos, al escuchar activamente diversos episodios de podcast, incorporaron recursos literarios que previamente desconocían, como el uso del lenguaje figurado y la estructuración no lineal de las historias. Esto les permitió crear narrativas más complejas y atractivas, lo que evidenció un progreso en la competencia comunicativa escrita. Pues, antes de usar el podcast en el proceso de producción textual, 9 estudiantes en total, como IL1, expresaron sentirse "limitados" en su escritura. Porque presentaban dificultades para generar ideas originales y desarrollarlas de manera efectiva. Cosa que después mejoró significativamente.

Dentro de los Elementos Específicos del Podcast que los estudiantes encontraron útiles, se identificaron características clave como la narración, el empleo de metáforas y comparaciones, el diseño no lineal de los relatos, y el uso de diálogos naturales. Los cuales, sirvieron como guía para que los alumnos lo tuvieran en cuenta en su proceso de escritura y oralidad¸ facilitando un aprendizaje práctico por medio de la experimentación.

En la categoría de Desafíos y Soluciones, los estudiantes enfrentaron dificultades al utilizar el podcast como herramienta de aprendizaje. Estas incluyeron la falta de concentración y el tiempo limitado para escuchar episodios completos. No obstante, los estudiantes implementaron estrategias como la toma de notas y la participación en discusiones grupales para superar estos obstáculos, aprovechando así esta herramienta y mejorando su desempeño escolar. Por ejemplo, SG1, expresó que, al principio, le costaba concentrarse debido a la falta de estímulos visuales, como textos o imágenes, que suelen acompañar las clases tradicionales. Sin estos apoyos visuales, SG1 descubrió que era fácil distraerse y perder el hilo de la conversación del podcast.

Finalmente, la categoría Percepción General del Podcast como Herramienta Didáctica permitió evaluar su efectividad desde la perspectiva de los estudiantes. Los cuales manifestaron cómo este recurso digital incrementó su motivación, ofreciéndoles una experiencia de aprendizaje más entretenida y dinámica. Además, que contribuyó a mejorar su rendimiento académico en diversas áreas de estudio, ya que fomentó un aprendizaje más activo y reflexivo. Los estudiantes, como DG1, RD1, BE1, CH1, IL1, AL1, JF1, SG1 y MA1, señalaron que el aprendizaje a través de podcasts es "*divertido*" y "*entretenido*", lo que sugiere que experimentan un alto grado de motivación intrínseca al aprender con esta herramienta.

Grosso modo, la importancia de las estrategias didácticas innovadoras (como el podcast) para el desarrollo de habilidades comunicativas juega un papel muy importante. Pues, según, Vygotsky (1978) destaca la funcionalidad del lenguaje como herramienta mediadora del

pensamiento y del aprendizaje. El proceso de creación de podcasts obliga a los estudiantes a planificar y estructurar sus discursos, lo que implica una mayor reflexión sobre el uso del lenguaje.

DISCUSIÓN

La enseñanza de la lengua y la literatura en el siglo XXI juega un papel importante; porque es el lenguaje y la comunicación el medio más complejo, pero dinámico para expresarse en diferentes contextos y en múltiples formatos. Este es el caso del uso del podcast como recurso mediático y didáctico que se implementó como estrategia para fortalecer las competencias comunicativas en escritura y oralidad de los estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico de Maicao, al norte de Colombia.

Siendo así, se debe entender desde el área de la lengua castellana que los sistemas de comunicación hoy están cambiando y que los nuevos estudiantes están adoptando diferentes canales para hacerlo, en gran medida, de forma errónea y poco eficaz. Es por tal motivo que hay la necesidad de adaptar nuevas metodologías y didácticas para fomentar las competencias en el alumnado. Esto se alinea con Bandura (1997), quien manifiesta que la forma en que los estudiantes procesan la información y se comunican está cambiando rápidamente en el contexto de una sociedad digital, lo que requiere nuevas estrategias pedagógicas.

Por lo mencionado anteriormente se debe planificar y crear estrategias para la enseñanza de la escritura, que permitan que los estudiantes organicen sus ideas y puedan expresarlas de forma clara y creativa. Porque la falta de práctica y cercanía con los signos y procesos del lenguaje conlleva a un mal uso de la lengua (Deci y Ryan (1985).

En la voz de (Krashen, 1985), se puede afirmar que, este estudio, el uso del podcast ofrece a los estudiantes un medio para experimentar de manera activa y repetida situaciones de

comunicación. Los estudiantes requieren una práctica significativa para mejorar la competencia lingüística, a través de un proceso de construcción activa.

En voces como las de Celaya et. al. (2020), afirman que, usar el podcast permite crear escenarios educomunicativos, porque a través de esta herramienta polivalente, se llega a fomentar actitudes críticas y reflexivas.

Y es que usar recursos auditivos, permite de alguna manera trabajar la inclusión y aportar a los contextos duales, donde los sentidos cobran importancia, y las competencias comunicativas se exploran por medio de un gran formato que requiere procesos de escritura, lectura y oralidad (Reis y Fernandes, 2020).

CONCLUSIONES

Tras llevado a cabo una serie de actividades diagnósticas, de refuerzo y producción, se lograron detallar una serie de dificultades y características que los educandos de hoy y en especial de secundaria pueden presentar frente al uso y manejo de la lengua hablada y escrita. Deficiencias en el manejo corporal, expresión verbal y dificultades en la producción textual, son algunos de los aspectos más notorio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la actualidad.

En lo que respecta a la expresión oral, los estudiantes presentaron problemas muy notables en términos de fluidez, claridad y organización de ideas. Durante el proceso de observación sistemática que se hizo a partir de los talleres iniciales, determinaron que la mayoría de los alumnos tenían dificultades para hablar en público con seguridad, evitaban el contacto visual y no mantenían una buena postura corporal al expresarse verbalmente. Sumándole a esto, que también, tenían discursos con diferentes ejes temáticos y sin un hilo conductor. Estas deficiencias sugieren que la falta de confianza y preparación adecuada puede inhibir la efectividad de la comunicación, afectando el rendimiento general en la expresión oral

(Bandura, 1997). Siendo así, se evidenció al inicio del proceso investigativo que no había un dominio del lenguaje. Situación que de alguna manera también está estrechamente relacionada con las estrategias de enseñanza tradicionales, donde el alumno no es protagonista, ni reconoce la importancia de una comunicación eficaz.

El análisis descriptivo y detallado del proceso escritor, previo al uso del podcast como estrategia didáctica, mostró que, los estudiantes presentaron niveles bajos en producción textual. Debido a que, en cada una de sus narraciones era notorio los escases de signos de puntuación, una mala organización de las ideas y diferentes temas sin conexión. Llevando a que sus textos carecieran de coherencia y cohesión. Por lo que se debe planificar y crear estrategias para la enseñanza de la escritura, que permitan que los estudiantes organicen sus ideas y puedan expresarlas de forma clara y creativa.

Tras la implementación del podcast, se observó que los estudiantes tuvieron una amplia mejoría en los procesos de escritura y expresión oral. Aumentó la confianza para hablar en público, ya tenían presente ciertos métodos para dominar un escenario y cómo manejar el lenguaje corporal. Mientras que, en la escritura, se les hizo más fácil, luego de las modelaciones y ejercitaciones, la estructuración lógica de una párrafo y texto. Empezaron a identificar los recursos ortográficos y auxiliares necesarios para sus narrativas, llegaron a grabar episodios haciendo una adecuada entonación y vocalización, como dieron a conocer sus capacidades para crear diseños y modo de presentación atractivos para un público. Todo esto, producto del intercambio y evaluación entre pares, de las experiencias de aprendizaje y de cada uno de los momentos de corrección y repetición. Esto se inserta dentro del pensamiento de Kolb (1984), el aprendizaje experiencial enfatiza la importancia de aprender a través de la experiencia directa, lo que incluye la práctica activa, la reflexión sobre la experiencia, y la aplicación de nuevos conocimientos en contextos reales.

Desde la teoría de Ericsson et al. (1993) se manifiesta que la mejora de habilidades complejas, como la expresión oral, requiere práctica estructurada y retroalimentación. El podcast ofrece un espacio controlado para esa práctica, alineado con los principios de mejora gradual mediante la repetición y reflexión; acciones que desarrollaron los estudiantes en cada una de las actividades de refuerzo y modelación. Hoy, los alumnos aprender mejor de forma directiva y a través de reflexiones, producto de una práctica constante (Kolb, 1984).

Priori a lo anterior, el uso del podcast se convirtió en una estrategia innovadora y significativa para los estudiantes y comunidad educativa en general. Lo que permitió entender que en la actualidad los procesos de enseñanza deben estar ligados a los contextos y realidades del alumnado como a su proceso de aprendizaje, un aprendizaje dinámico y activo.

La repetición, la autoevaluación y la colaboración, la posibilidad de trabajar en equipo y la creación de contenidos propios, fueron factores determinantes que favorecieron la participación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. El podcast, al ser una herramienta flexible y adaptable, permitió a los estudiantes aprender a su propio ritmo y de manera más autónoma, lo que favorece el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como emocionales.

Así, también lo manifiesta en su investigación, Prado (2018), quien determina que el podcast como herramienta, convierte a los estudiantes planificador y supervisor de su propio aprendizaje. El uso de este recurso hace que el alumno tenga un encuentro directo con la lengua de forma constante y dinámica.

Desde el punto de vista educativo y del lenguaje, se puede decir que, es importante que se adopten nuevos métodos y herramientas (análogas o digitales) para propiciar escenarios dinámicos y atractivos a la luz de los estudiantes. Teniendo claro el proceso curricular, didáctico y pedagógico que se requiere al momento de implementar nuevas estrategias para enseñar, formar y evaluar en el siglo XXI. Para Zúñiga (2020) es pertinente que se inserten en

los procesos educativos, herramientas digitales si se quiere mejorar las competencias, incentivar el aprendizaje autónomo y mejorar la calidad de este, en una época de constante transformación tecnológica.

Recordar, además, que los estudiantes de hoy son nativos digitales, consumen información y pueden llegar a producir una nueva, luego, desde un buen proceso de modelación y ejercitación de sus competencias.

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Nicolás Javier Gutiérrez Flórez: conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C., & Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social, (77)*, 179–201. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454

Cevallos, N. (2021). *Aportes del podcast como estrategia didáctica para el desarrollo de la comunicación oral en el área de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa "Madre de la Divina Gracia" periodo 2020-2021* [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/26500

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406.

Falcón, V. (2023). Escritura creativa y podcasting en competencias comunicativas de estudiantes de secundaria, Ica 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 2271–2287. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4590

González, E. (2021). *Caminos de la comunicación educación Podcast* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://hdl.handle.net/11349/26172

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. https://books.google.com/books/about/Experiential_Learning.html?id=zXruAAAAMAAJ

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman. https://books.google.com/books/about/The_Input_Hypothesis.html?id=5ttoAAAAIAAJ

Laboratorio de Economía de la Educación. (2021). *Informe No.031 Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia*. https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7046588/INFORME-31-Retos-capacidades-comprensio%CC%81n-lectora-LEE-PUJ.pdf

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/5396

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

López, N. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación, 4*, 167–180. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707

Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books. https://books.google.com.co/books?id=wWTI-DbeA7gC

Pérez Gómez, Á. (2015). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal: La educación en las redes*. Ediciones Morata.

Prado Laura, J. (2018). *Eficacia del podcast en la mejora de la expresión oral en inglés en estudiantes del nivel básico del centro de idiomas de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca – 2018* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6897/prado_lji.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Reis, R., & Fernandes, S. (2020). O podcast como recurso inclusivo no ensino remoto. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(2), 10–22.

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

Zúñiga Vega, E. (2020). *Desarrollo de competencias comunicativas utilizando los audios y videos en los estudiantes de 4-1* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://hdl.handle.net/11323/7819

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/ahef7c89

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DERIVADA DE LOS PROCESOS DE GENTRIFICACIÓN Y SU IMPACTO EN EL PATRIMONIO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE PASTO

AN ANALYSIS OF THE CHALLENGES POSED BY GENTRIFICATION AND ITS IMPACT ON THE HISTORICAL HERITAGE OF PASTO CITY

Carolina Alexandra Cerón Santacruz

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/ahef7c89

Análisis de la problemática derivada de los procesos de gentrificación y su impacto en el patrimonio histórico de la Ciudad de Pasto

An analysis of the challenges posed by gentrification and its impact on the historical heritage of Pasto City

Carolina Alexandra Cerón Santacruz

cceronsanta@uniminuto.edu.co

https://orcid.org/0009-0001-6672-7494

Universidad de Nariño

Colombia

RESUMEN

La investigación analiza cómo la expansión urbana y el crecimiento económico han impactado negativamente el patrimonio histórico de San Juan de Pasto, afectando su identidad cultural y la vida de sus habitantes. Se resalta la necesidad de una visión integral que vincule la conservación del patrimonio con el bienestar social. A través del estudio del centro histórico y proyectos como el corredor vial de la carrera 27, se examinan los procesos de gentrificación, desplazamiento poblacional y pérdida de memoria histórica, proponiendo enfoques más equitativos y sostenibles para la gestión urbana.

Palabras clave: gentrificación; patrimonio histórico; transformación urbana; identidad cultural; desplazamiento poblacional

ABSTRACT

This research analyzes the impact of gentrification on the historical heritage of San Juan de Pasto, Colombia. The historic center has experienced significant urban and cultural transformations due

DOI: https://doi.org/10.71112/ahef7c89

to infrastructure projects like the Carrera 27 corridor, leading to displacement and loss of identity. The study uses interviews and field observations to assess how economic growth and urban expansion have affected local communities and architectural heritage. It highlights the need for inclusive urban planning that balances development with cultural preservation and social well-being, ensuring sustainable and equitable city growth while safeguarding Pasto's historical legacy.

Keywords: gentrification; historical heritage; urban transformation; cultural identity; population displacement

Recibido: 19 de junio 2025 | Aceptado: 30 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

En el sur de Colombia se encuentra la ciudad de San Juan de Pasto, capital del departamento de Nariño, la cual se distingue por poseer una riqueza histórica singular. Su centro histórico ha resguardado durante años tradiciones y prácticas que reflejan la evolución que la ciudad ha experimentado a lo largo del tiempo. No obstante, la constante expansión urbana y comercial que ha experimentado el corazón de la ciudad ha afectado de manera sustancial su valor patrimonial y su arquitectura histórica.

Al tratarse de una ciudad monocéntrica, que concentra actividades económicas, sectores residenciales y un elevado flujo poblacional en su centro, se ha generado un evidente deterioro en los bienes arquitectónicos catalogados como patrimonios históricos. Como consecuencia, muchas casonas de estilo colonial antaño que ocupaban este sector han sido transformadas en importantes complejos comerciales que dinamizan la economía local.

"El centro es concebido como un lugar o escenario, y en la relación con lo histórico —por la concepción espacial subyacente— es la parte determinante, es la que define el atributo de la centralidad histórica. De esta manera, lo constructivo de 'la cuestión central' son los valores

arquitectónicos y, por extensión, urbanos, los que configuran los atributos de la 'centralidad'" (Carrión, 2000).

El sector histórico de San Juan de Pasto ha sido objeto de numerosas alteraciones en su composición urbanística y en su espacio físico, situación que ha generado una problemática de gran interés ciudadano. El elevado grado de deterioro y la pérdida de edificaciones designadas como inmuebles patrimoniales han sido ocasionados, en gran medida, por la carencia de normas claras que regulen las intervenciones físicas y espaciales en el centro de la ciudad (Capel, 1975).

Desde la perspectiva espacial, existen componentes a los que debe otorgarse mayor atención y cuidado, y que, en caso de presentar algún grado de deterioro, deberían ser objeto de procesos de recuperación. Asimismo, resulta fundamental abordar algunos fenómenos urbanos que han cobrado relevancia en los últimos años, como la expansión de las vías para los sistemas de transporte, la cual ha provocado en ciertos casos modificaciones en la estructura y la imagen urbana, la reducción del espacio público y la pérdida de la representación simbólica de determinadas áreas del centro.

Es prioritario fortalecer el ordenamiento urbano, implementar normas claras sobre el uso del suelo, mejorar la reglamentación en materia de conservación y preservación, así como promover el uso adecuado del espacio público, con el fin de resguardar el valor histórico y el atractivo cultural que el centro de San Juan de Pasto ha venido perdiendo.

Justificación

La presente investigación tiene como finalidad analizar de manera crítica cómo la expansión urbana y el crecimiento económico han incidido en la pérdida progresiva del patrimonio cultural en San Juan de Pasto, así como en los efectos colaterales que estos procesos han generado sobre las dinámicas cotidianas de los habitantes del sector. Como señala Rojas (2012), "la conservación del patrimonio no puede divorciarse del bienestar de sus

habitantes; ambos deben formar parte de una visión integral de desarrollo” . En este sentido, resulta fundamental abordar no solo los cambios físicos y espaciales, sino también sus implicaciones sociales, culturales y simbólicas.

Las intervenciones de infraestructura realizadas durante las últimas décadas en el centro histórico de San Juan de Pasto han provocado transformaciones sustantivas en múltiples dimensiones: morfológicas, paisajísticas y culturales. Un ejemplo emblemático es la construcción del corredor vial sobre la carrera 27, concebido como un eje de conectividad oriente-occidente diseñado para optimizar la movilidad urbana. Este tipo de proyectos urbanísticos ha modificado profundamente el tejido social y físico del sector, generando impactos duraderos en la estructura urbana y en la vida comunitaria.

Como apuntan García y Pérez (2011), “en ciudades intermedias como Pasto, las transformaciones espaciales reflejan luchas por el control del territorio entre diferentes actores, incluyendo instituciones, empresas y comunidades locales” . Estas dinámicas revelan tensiones entre intereses económicos y necesidades sociales, donde el espacio urbano se convierte en un escenario de disputa y reproducción de poder. Según Urry (2000), “el espacio urbano no es neutro, sino que refleja relaciones de poder, control y reproducción social” , lo cual se manifiesta claramente en los procesos de gentrificación y reconfiguración territorial.

Para la ejecución del mencionado corredor vial fue necesario demoler edificaciones históricas que habían sido ocupadas durante generaciones por familias cuyas raíces están ligadas a la historia colonial de la ciudad. Este proceso derivó en el desplazamiento forzado de numerosos hogares, dejando tras de sí un vacío urbano evidente. Actualmente, estas cicatrices arquitectónicas han sido cubiertas mediante intervenciones artísticas —principalmente murales— cuyo objetivo es mitigar visualmente el impacto de la transformación. Sin embargo, surgen preguntas críticas que exigen atención: ¿qué destino tuvieron las familias afectadas? ¿Fueron reubicadas adecuadamente? ¿Se respetó su derecho a permanecer en el territorio?

Castells (1997) destaca que “la identidad urbana se construye desde abajo, a través de la apropiación cotidiana del espacio, pero puede verse amenazada por procesos de transformación externa” . En este contexto, la investigación busca contribuir al análisis de dichas transformaciones, proponiendo una reflexión profunda sobre los costos sociales y culturales de los modelos de desarrollo urbano vigentes en la ciudad de Pasto, con el fin de promover enfoques más participativos, equitativos y sostenibles que integren preservación patrimonial y bienestar colectivo.

Escala temporal y espacial

En el municipio de San Juan de Pasto, capital del departamento de Nariño, los procesos de modernización urbana han generado transformaciones profundas en su centro histórico, uno de los sectores más emblemáticos de la ciudad. Las intervenciones orientadas a la innovación de calles, plazas, parques, pasajes y edificaciones han modificado progresivamente el tejido urbano, llevando a este espacio patrimonial al borde de su desaparición física y simbólica. Como resultado de los procesos de transformación urbana, se ha venido erosionando la memoria histórica que la infraestructura resguardaba, lo cual afecta directamente la identidad cultural que define a la ciudad. Esta pérdida no es producto de una dinámica espontánea, sino de decisiones políticas orientadas a favorecer el crecimiento económico y la valorización del capital inmobiliario, muchas veces en detrimento de la justicia social y del tejido simbólico de los barrios tradicionales (Marcuse, 1985; Zárate y Sánchez, 2020).

La presente investigación busca analizar cómo estos cambios, derivados de la expansión urbana y el crecimiento económico, han incidido en la pérdida del patrimonio cultural inmueble del municipio, así como en las implicaciones sociales y espaciales que dichas transformaciones han generado en los habitantes del sector. Aunque existen análisis generales sobre el desarrollo urbano de ciudades intermedias en Colombia, hasta la fecha no se han realizado estudios profundos que aborden la transformación del centro histórico desde la perspectiva del transeúnte

y del residente. Estos actores, a través de su interacción cotidiana con el espacio urbano, configuran las bases de una identidad cultural compartida (UN-Habitat, 2016).

La ausencia de este enfoque centrado en la experiencia local limita la comprensión integral de si existe continuidad o ruptura en la construcción de una imagen urbana reconocible por sus propios ciudadanos. Este conocimiento es fundamental para proyectar a Pasto como un territorio competitivo, sostenible y culturalmente significativo.

Geográficamente, la investigación se centra en la región Andina del suroccidente colombiano, específicamente en el departamento de Nariño, donde se encuentra ubicada la ciudad de San Juan de Pasto. En términos temporales, el estudio abarca el periodo comprendido entre 1970 y 2012, etapa durante la cual se consolidaron los principales procesos de expansión urbana y transformación del tejido arquitectónico del centro histórico. Este marco cronológico permite identificar las fases clave de intervención urbana, desde las primeras reformas viales hasta las recientes dinámicas de renovación comercial y residencial.

A nivel espacial, el análisis se enfoca en la comuna uno, particularmente en el barrio Centro, área de alto valor histórico y cultural. Este sector ha sido testigo de múltiples transformaciones urbanísticas que han reconfigurado tanto su paisaje físico como su estructura social. El objetivo es exponer y examinar detalladamente los efectos de la expansión y renovación urbana en esta zona, considerando sus repercusiones en las dinámicas de vida de sus habitantes y en la configuración identitaria del lugar.

Como sostiene UN-Habitat (2016), “las ciudades deben avanzar hacia modelos de transformación que promuevan la equidad, la participación ciudadana y la preservación del patrimonio”. Esta visión guía el enfoque del estudio, que busca no solo describir los cambios, sino también reflexionar sobre las formas en que éstos pueden ser gestionados para garantizar un desarrollo urbano sostenible e inclusivo.

DOI: https://doi.org/10.71112/ahef7c89

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo y explicativo, que articula métodos cuantitativos y cualitativos para analizar la transformación del centro histórico de San Juan de Pasto. Se emplearán entrevistas, técnicas de georreferenciación, cartografía especializada, así como el análisis de fuentes secundarias (censos, catastros y documentos históricos), permitiendo una visión integral del fenómeno.

El propósito es examinar los cambios urbanos desde la percepción de los habitantes, identificar las problemáticas generadas por la expansión comercial y valorar si esta ha generado beneficios tangibles para la ciudadanía. Aunque estos procesos podrían parecer simples, su análisis revela una complejidad multidimensional que involucra factores urbanos, sociales y económicos. Como afirman Albet y Melià (2010), “la rehabilitación urbana puede tener efectos ambivalentes: revitalizar espacios físicos mientras expulsa a sus habitantes originales”.

La dimensión temporal exige fuentes históricas que permitan identificar tendencias. Según Hackworth y Smith, citados por Checa (2011), la gentrificación ocurre en “oleadas” con características y fases propias. Este modelo, aplicado a otros contextos urbanos, permite analizar el caso de Pasto desde una perspectiva local.

Restrepo (2005) señala que “el patrimonio cultural no solo debe ser protegido, sino integrado activamente en procesos de desarrollo local que involucren a la comunidad”. Para ello, se requiere información detallada sobre barrios afectados, composición socioeconómica y sectores económicos emergentes, aunque las fuentes locales son limitadas, lo que obliga a complementar con registros catastrales y herramientas de análisis geográfico actualizadas.

Plaza (2009) afirma que “los centros históricos son espacios de memoria colectiva, pero también de conflicto cuando son objeto de transformaciones aceleradas y poco participativas”. Por ello, se utilizará cartografía especializada y georreferenciación para visualizar y cuantificar los cambios espaciales y su impacto en sectores patrimoniales.

Esta combinación metodológica permitirá un análisis profundo sobre la pérdida progresiva de patrimonio y contribuirá al diseño de políticas públicas orientadas al desarrollo urbano sostenible.

Problema geográfico

Los procesos de desterritorialización y territorialización se manifiestan cuando las poblaciones asentadas en un territorio son forzadas a reubicarse en nuevos espacios, lo cual implica transformaciones profundas no solo en su vivienda, sino también en su entorno inmediato y en sus dinámicas sociales. Como señala Delgadillo (2015), “el desplazamiento de población involuntario puede ser promovido por diversos actores sociales, tanto privados como públicos, a través de distintos medios, instrumentos e intensidades. El desalojo forzado puede efectuarse mediante el uso de la fuerza pública, seguridad privada o mecanismos de represión social. Los desplazamientos coaccionados pueden producirse de manera directa e inmediata, o bien de forma indirecta y progresiva; siendo este último el tipo de desplazamiento que, en términos generales aunque no exclusivamente, se asocia a los procesos de gentrificación”.

Este fenómeno ha evolucionado con el tiempo, convirtiéndose en una herramienta de política urbana globalizada. Según Hackworth y Smith (2001), “la gentrificación ha pasado de ser un fenómeno marginal a convertirse en una herramienta de política urbana globalizada, con efectos muy distintos según el contexto local” . En este sentido, Lees, Shin y López-Morales (2016) destacan que “la gentrificación planetaria no solo implica renovación física, sino también la expulsión sistemática de grupos vulnerables y la revalorización del espacio para intereses globales” . Estos planteamientos son relevantes para comprender cómo el proceso de gentrificación en San Juan de Pasto no es un fenómeno aislado, sino parte de una tendencia más amplia que afecta a ciudades intermedias en contextos latinoamericanos.

Harvey (2008) subraya que “todos tienen derecho a reapropiarse del espacio urbano; sin embargo, este derecho suele estar en manos de poderes económicos que priorizan el lucro sobre

la comunidad". Esta crítica refleja una de las principales tensiones detrás de los procesos de transformación urbana: la disputa por el control del espacio y los beneficios derivados de su reconfiguración. En muchos casos, estas decisiones urbanísticas privilegian intereses corporativos o gubernamentales por encima de las necesidades y derechos de los habitantes tradicionales. En línea con esto, Lefebvre (2014) enfatiza que el derecho a la ciudad implica no solo el acceso físico, sino también la participación activa en las decisiones que moldean el entorno urbano, un aspecto frecuentemente ignorado en las políticas de renovación.

Un ejemplo emblemático en San Juan de Pasto es el caso del corredor vial de la carrera 27, cuya ejecución implicó la demolición de edificaciones históricas y el desplazamiento de familias que formaban parte integral de la memoria social del lugar. Este proceso resultó en un claro fenómeno de desterritorialización, ya que los residentes fueron separados de su entorno histórico y simbólico. No obstante, al mismo tiempo, dio lugar a un proceso de territorialización, dado que los afectados debieron adaptarse a nuevas condiciones espaciales y reconstruir sus prácticas cotidianas en otros contextos geográficos. De esta forma, se evidencia cómo estos cambios generan rupturas en la identidad cultural y territorial de los grupos afectados, particularmente cuando las intervenciones carecen de participación ciudadana y sensibilidad patrimonial.

El incremento en la construcción de edificaciones residenciales y comerciales, junto con la remodelación de inmuebles históricos, ha provocado un aumento significativo en la plusvalía del centro histórico de Pasto. La llegada de nuevos proyectos urbanos ha reconfigurado este espacio, haciéndolo más atractivo para sectores económicos emergentes. Sin embargo, este modelo de desarrollo, lejos de integrar a la población histórica, puede favorecer su desplazamiento progresivo, consolidándose así como un proceso típico de gentrificación impulsado por actores públicos y privados bajo un marco de desarrollo que prioriza intereses económicos sobre las necesidades comunitarias (Fernández & Martínez, 2010).

Como plantean Becerra y Escallón (2007), “la gentrificación es un proceso político tanto como económico, y requiere de decisiones deliberadas que beneficien a algunos sectores sobre otros” . En efecto, el impacto de estos cambios no es neutro ni homogéneo: mientras se revitalizan áreas desde el punto de vista físico y estético, también se reconfiguran las estructuras sociales y culturales del sector, muchas veces excluyendo a quienes han sido parte activa de su historia.

La gentrificación, aunque puede traer beneficios como la recuperación de espacios deteriorados, la reactivación económica y el embellecimiento urbano, también tiene externalidades negativas significativas. Entre ellas se encuentra el aumento en el costo de vida —incluidos servicios básicos, alquileres y precios de venta de vivienda—, lo cual termina expulsando a la población nativa hacia zonas periféricas, alterando la composición socio espacial del tejido urbano (Lees et al., 2016).

En este marco, se hace necesario reflexionar sobre las consecuencias sociales y culturales de los modelos de intervención urbana. ¿Qué ocurre con la identidad de los barrios? Como señala Davis (1990), *"la planificación urbana no es un ejercicio técnico neutral; es una forma de guerra contra ciertos tipos de gente y modos de vida"* . Esta observación invita a cuestionar hasta qué punto las transformaciones urbanas están orientadas por lógicas excluyentes que afectan profundamente el tejido comunitario. ¿Cómo se resguarda la memoria colectiva cuando los espacios físicos que la sostienen se transforman radicalmente?. Estas preguntas cobran relevancia al analizar el caso de San Juan de Pasto, donde la pérdida de identidad territorial y cultural se ha manifestado claramente en la transformación del paisaje patrimonial y en la fragmentación de comunidades históricas.

Por tanto, el problema geográfico planteado no solo se centra en la redistribución espacial de la población, sino en las formas en que dicha redistribución afecta las prácticas sociales, la apropiación del espacio y la continuidad de la identidad colectiva. Esto exige replantear los

modelos de intervención urbana, promoviendo enfoques participativos que integren a los residentes en las decisiones que afectan su entorno inmediato.

Población

El estudio de la población permite comprender de manera integral el comportamiento urbano del centro histórico de San Juan de Pasto, especialmente a partir del análisis de las dinámicas sociales y actividades socioeconómicas que se desarrollan en esta zona. El uso del suelo dentro del área que conforma el sector histórico refleja transformaciones espaciales que no solo alteran la fisonomía física del lugar, sino también las relaciones sociales entre sus habitantes. Estas variables evidencian la presencia de fenómenos de segregación social, visibles en las interacciones entre los residentes tradicionales y los nuevos habitantes, cuyas prácticas culturales y estilos de vida difieren significativamente (Moreno & Pardo, 2014).

Esta brecha cultural se manifiesta tanto en lo simbólico como en lo material. Por un lado, se generan tensiones entre costumbres históricas y nuevas formas de habitar; por otro, se observa un contraste visual notable entre las edificaciones coloniales y las construcciones modernas, lo cual refuerza una sensación de desconexión entre pasado y presente (Carrión, 2000). Para los habitantes originales, este proceso conlleva una experiencia de exclusión: la llegada de nuevos negocios, conjuntos residenciales y grupos sociales distintos les genera la percepción de estar fuera de un modelo de vida “moderno” al que no están acostumbrados ni necesariamente desean adaptarse.

Este fenómeno pone en evidencia que la segregación social es una consecuencia directa de los procesos de modernización urbana que se han venido desarrollando en los centros históricos. Como señala Moreno y Pardo (2014), “las zonas patrimoniales se convierten en epicentros de disputa entre conservación y especulación inmobiliaria, afectando tanto el patrimonio arquitectónico como social” . En este contexto, los actores más relevantes incluyen a

la comunidad tradicional y nueva, comerciantes, empresas de desarrollo urbano, la administración municipal y organismos técnicos como el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 2009).

Según Tamayo (2012), la población debe ser considerada el eje central de cualquier investigación geográfica o urbana, ya que es en torno a ella donde confluyen múltiples agentes que inciden en su transformación desde diferentes esferas. En el caso específico de San Juan de Pasto, es posible observar cómo la gentrificación ha influido en la reconfiguración social del centro histórico, impulsando un desplazamiento progresivo de sus habitantes hacia comunas periféricas. No obstante, para comprender cabalmente esta dinámica, resulta fundamental analizar el proceso histórico detrás de la evolución del área durante un periodo determinado, así como su incidencia en los patrones de movilidad y asentamiento poblacional.

Uno de los factores clave que condiciona el desplazamiento poblacional es el componente económico. Un ejemplo claro se presenta en la calle 17, donde gran parte del tejido residencial ha sido transformado en establecimientos comerciales y bodegas. Este cambio ha generado un entorno caracterizado por un intenso flujo vehicular y peatonal, poco propicio para la vida doméstica, lo que ha incentivado la migración de familias hacia otros sectores. Por el contrario, en la calle 18, aunque también se ha modificado el uso del suelo, la presencia de centros comerciales es menor, predominando el uso de espacios para parqueaderos, lo que denota una reconfiguración funcional del área orientada al aprovechamiento comercial del espacio público.

La llegada de nuevos grupos creativos a zonas urbanas con valor histórico puede dinamizar la economía local, pero también desencadenar conflictos sociales y procesos de desplazamiento, como señala Florida (2002). En este contexto, la renovación urbana responde con frecuencia a dinámicas de valorización inmobiliaria que, lejos de beneficiar equitativamente a todos los actores, tienden a favorecer a sectores económicos emergentes mientras marginan a los residentes tradicionales (Delgadillo, Díaz y Salgado, 2015).

Adaptarse a los procesos de transformación urbana está directamente relacionada con su cohesión interna y sus redes de apoyo mutuo (Zárate, 2014). Las comunidades afectadas por estos procesos suelen recurrir a estrategias de resistencia simbólica y práctica, aunque muchas veces estas no logran detener los efectos de la gentrificación.

En resumen, la transformación del centro histórico de Pasto no solo afecta la configuración espacial del territorio, sino también las formas en que sus habitantes interactúan con él. Comprender estos cambios requiere un enfoque multidimensional que contemple la historia local, las dinámicas socioeconómicas y las representaciones simbólicas del espacio, con el fin de diseñar políticas públicas que integren desarrollo urbano, preservación patrimonial y bienestar colectivo.

Aplicación y desarrollo de herramientas

A través de la caracterización geográfica de los fenómenos observados en el centro histórico de la ciudad de San Juan de Pasto —tales como la reducción de espacios públicos, el crecimiento de infraestructuras de carácter comercial, la implementación de nuevos sistemas de transporte, el desarrollo urbano y el desplazamiento de población hacia las zonas subcentrales—, se definió la aplicación de tres herramientas metodológicas orientadas a la obtención de datos e información de valor para el análisis de esta problemática.

En primer lugar, se diseñó y aplicó una encuesta, cuyo objetivo principal fue recopilar información básica de los participantes, incluyendo su edad, variable que resulta relevante para estimar desde qué período los encuestados han percibido los cambios en la configuración espacial y social de la ciudad. Asimismo, se solicitó un dato de contacto (número telefónico) con el propósito de identificar y seleccionar, posteriormente, a aquellas personas que pudieran aportar información adicional sobre antecedentes o sucesos relevantes relacionados con las transformaciones observadas en el centro urbano. La encuesta incluyó preguntas generales vinculadas al conocimiento y antigüedad de los participantes en relación con la percepción del

paisaje urbano, la interacción entre renovación territorial y espacio, y los impactos, tanto positivos como negativos, que han experimentado a raíz de estos procesos de cambio.

Una vez sistematizada la información obtenida mediante las encuestas, se procedió a la selección de un grupo de personas con conocimientos y vivencias significativas, a quienes se les realizó una entrevista en profundidad, orientada a profundizar sobre las temáticas investigadas.

En segunda instancia, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a residentes que, además de poseer un conocimiento amplio del territorio, han sido testigos directos de las transformaciones urbanísticas o han experimentado de manera personal los efectos de la gentrificación en el centro histórico. Las entrevistas incluyeron preguntas de carácter argumentativo que permitieron conocer con mayor detalle los problemas históricos del sector, las respuestas institucionales a estas problemáticas, así como la percepción de los desplazamientos poblacionales vinculados a las intervenciones de las entidades públicas y privadas.

Asimismo, se indagó sobre el impacto que dichos procesos han tenido en el comercio de baja competencia, en las microempresas locales y, de manera particular, en el sector turístico. Se evidenció que, a raíz de estos fenómenos, la actividad turística ha tendido a desplazarse hacia zonas subcentrales, en especial hacia el sector Bomboná, al sureste del centro, afectando directamente la afluencia turística en áreas emblemáticas como la Plaza de Nariño y la Plaza del Carnaval, donde actualmente predominan bancos y pequeños establecimientos comerciales, tales como ferreterías y tiendas de variedades. Esta reconfiguración ha incidido de manera negativa en la economía local y ha provocado una disminución en el atractivo turístico de la ciudad. Como señalan Portes y Sensenbrenner (1993), "el argumento no es que la actividad económica esté determinada por las relaciones sociales, sino que no puede comprenderse sin hacer referencia a ellas", lo cual permite entender cómo los cambios espaciales y sociales afectan profundamente las dinámicas económicas locales y la viabilidad de sectores dependientes del intercambio social y cultural.

RESULTADOS

El desarrollo de la presente investigación permitió identificar una serie de problemáticas sociales, culturales y territoriales que han afectado significativamente al centro histórico de San Juan de Pasto. A partir del análisis documental, observaciones directas en campo y contrastes con literatura especializada, se evidenció que existe una escasa apropiación y conocimiento por parte de la población sobre el valor histórico, arquitectónico y cultural que representa este sector. Esta situación ha facilitado una pérdida progresiva de la identidad territorial y simbólica del lugar (Carrión, 2000).

Si bien las limitaciones metodológicas restringieron la aplicación sistemática de encuestas y entrevistas, la observación directa y el análisis contextual permitieron establecer que la dinámica urbana actual del centro histórico está marcada por procesos de transformación orientados hacia el crecimiento comercial, el desarrollo de infraestructuras viales y la renovación de espacios públicos. Sin embargo, estos cambios carecen de una planificación integral que contemple la preservación del patrimonio y la estabilidad socioeconómica de los habitantes tradicionales (Capel, 1975).

Uno de los efectos más visibles es la constante transformación del paisaje urbano, resultado de la sustitución o intervención de edificaciones históricas. La pérdida de elementos arquitectónicos emblemáticos ha generado un impacto negativo en la identidad cultural local, modificando no solo el espacio físico, sino también las prácticas sociales y simbólicas asociadas a ese entorno (Moreno & Pardo, 2014). Los residentes han sido testigos de cómo su entorno se transforma bajo lógicas económicas que priorizan el valor inmobiliario sobre el valor cultural y comunitario del lugar.

Además, se identificó la presencia de desplazamientos poblacionales, muchos de ellos inducidos o forzados, como consecuencia directa de los procesos de gentrificación. Este fenómeno se activa cuando la inversión pública y privada incrementa la plusvalía del suelo

urbano, alterando su uso y expulsando a los grupos sociales originales que no pueden sostener los nuevos costos de vida. Como señalan Balduino y Duarte (2013), “la gentrificación en América Latina tiene características particulares, marcadas por la informalidad, la precariedad y la falta de protección legal de los desplazados” . Esta realidad afecta profundamente la estructura social del área, debilitando los lazos comunitarios y fragmentando la identidad colectiva al sustituirse poblaciones con arraigo histórico por nuevos grupos con perfiles y dinámicas distintas.

Otro aspecto relevante detectado fue la afectación económica de pequeños comercios y microempresas locales, que han quedado rezagados frente al auge de nuevas actividades promovidas por grandes inversiones inmobiliarias y corporativas. Esta dinámica ha modificado el perfil comercial tradicional del centro histórico, desplazando gran parte del tejido económico hacia zonas subcentrales, lo cual incide en el equilibrio socioeconómico de la ciudad (Fernández & Martínez, 2010). Según Borja y Muxí (2008), “una ciudad sostenible no solo es aquella que cuida su entorno físico y medioambiental, sino también aquella que logra un equilibrio entre el crecimiento económico, la justicia social y la participación ciudadana en la gestión del espacio público” .

En términos turísticos, se observó una disminución progresiva en la afluencia de visitantes hacia el centro histórico, vinculada tanto al deterioro de espacios culturales como a la reconfiguración del sector. Hoy en día, predomina un tejido urbano caracterizado por establecimientos comerciales de baja escala y entidades financieras, en detrimento de espacios dedicados al encuentro, la recreación y la promoción cultural. Este desplazamiento de dinámicas turísticas hacia áreas aledañas, como el sector de Bomboná, ha incidido negativamente en la visibilidad y promoción del patrimonio histórico de la ciudad.

Como refiere INVI (2008), “el espacio público es un espejo de las transformaciones sociales y económicas de la ciudad, y su pérdida simbólica es un indicador de fragilidad democrática”. En efecto, el vaciamiento de funciones culturales y sociales en el centro histórico

refleja una desconexión entre los modelos de intervención urbana y las necesidades reales de sus habitantes.

En conclusión, los resultados obtenidos muestran que el centro histórico de San Juan de Pasto atraviesa un proceso profundo de transformación urbana que ha derivado en la erosión paulatina de su identidad cultural, el desplazamiento de su población tradicional y la reconfiguración de su estructura económica y social. Estos hallazgos resaltan la urgente necesidad de implementar políticas públicas que articulen el desarrollo urbano con la preservación del patrimonio y el bienestar colectivo de los residentes, evitando que la historia y la memoria de la ciudad queden relegadas al olvido.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran que los procesos de transformación urbana en San Juan de Pasto están generando un impacto significativo en el patrimonio cultural y en las comunidades que habitan en el centro histórico. La expansión urbana, orientada mayoritariamente por lógicas económicas e infraestructurales, está provocando la pérdida de espacios simbólicos y la fragmentación de tejidos sociales históricos.

La demolición de edificaciones con valor cultural no solo afecta la memoria colectiva, sino también la identidad local y la apropiación del territorio por parte de sus habitantes. Además, se observa un desplazamiento progresivo de grupos tradicionales debido a la revalorización del suelo, lo cual plantea serias preocupaciones sobre la equidad y sostenibilidad social del desarrollo urbano.

Estas dinámicas resaltan la necesidad de replantear los modelos de intervención, incorporando enfoques participativos que prioricen la preservación del patrimonio y la permanencia de las comunidades en sus territorios. Solo así será posible construir una ciudad más justa, que integre el pasado con el presente sin sacrificar la identidad de quienes la habitan.

DOI: https://doi.org/10.71112/ahef7c89

CONCLUSIONES

La investigación permitió reconocer la riqueza histórica y cultural de San Juan de Pasto, manifestada especialmente en su centro histórico y en espacios que conservan vestigios arquitectónicos coloniales. No obstante, se evidenció que estos sectores han sido gravemente afectados por los procesos de expansión urbana, poniendo en riesgo la integridad de bienes culturales fundamentales para la memoria colectiva y la identidad local (Carrión, 2000).

Como afirma Harvey (2001), “la geografía del capitalismo produce espacios desiguales, donde unos ganan y otros pierden en función de lógicas de acumulación espacial”. Esta afirmación resulta clave para comprender cómo la urbanización en Pasto ha transformado sectores históricos, priorizando el desarrollo comercial e infraestructural por encima de la preservación patrimonial. La demolición de edificaciones coloniales representa una pérdida irreparable del legado simbólico y arquitectónico de la ciudad.

El fenómeno no solo ha implicado alteraciones físicas y paisajísticas, sino también impactos sociales profundos, como la gentrificación y el desplazamiento forzado de residentes tradicionales. Estos habitantes, que han construido tejido social durante generaciones, han sido progresivamente excluidos debido a la valorización del suelo y el avance del sector inmobiliario (Lees et al., 2016). Esto ha provocado una fragmentación de la identidad comunitaria.

Un caso representativo de esta dinámica es el proyecto vial de la carrera 27, cuya ejecución implicó la reubicación involuntaria de familias con profundo arraigo en el territorio. A pesar de los reclamos legales y sociales, el proyecto avanzó, reflejando una visión de desarrollo que antepone lo económico a las necesidades humanas, culturales y sociales (Delgadillo, 2015).

Tal como plantea Lynch (1960), “la imagen mental de la ciudad está conformada por recuerdos, trayectorias y significados que se ven alterados cuando cambia el paisaje físico”. En este sentido, la investigación permitió comprender que la pérdida del entorno patrimonial también implica una pérdida simbólica y emocional para quienes habitan estos espacios.

En consecuencia, conocer, valorar y conservar el patrimonio cultural de San Juan de Pasto es una responsabilidad colectiva que trasciende lo estético o funcional. Como sostiene Restrepo (2005), esta tarea debe integrarse a procesos de desarrollo local con participación comunitaria. Para ello, se requieren políticas públicas que garanticen un desarrollo urbano sostenible, sin expulsar a los habitantes originales ni romper con la memoria histórica (UN-Habitat, 2016).

Declaración de conflicto de interés

Declaro no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Carolina Alexandra Cerón Santacruz: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que utilizaron la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

Albet, A., & Melià, P. (2010). La rehabilitación urbana como motor de la gentrificación. *Documentos d'Anàlisi Geogràfica, 56*(2), 259–272. https://doi.org/10.5565/rev/dag.2010.353

Balduino, R., & Duarte, F. (2013). Gentrificación y movilidad residencial en ciudades latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos y del Hábitat, 54*(1), 48–60.

Becerra, O., & Escallón, M. (2007). Gentrificación y política urbana en Bogotá. *Revista de Estudios Urbanos y del Hábitat, 48*(2), 15–32.

Borja, J., & Muxí, Z. (2008). *La ciudad y sus ciudadelas: Urbanismo y control social*. Alianza Editorial.

Capel, H. (1975). *La definición de lo urbano*. Scripta Vetera.

Carrión, F. (2000). *Lugares o flujos centrales: Los centros históricos urbanos* (p. 15). División de Medio Ambiente y Asentamientos Humanos.

Castells, M. (1997). *The power of identity* (Vol. 2, p. 56). Blackwell Publishers.

Checa, M. (2011). Gentrificación y cultura: Algunas reflexiones. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 16*(915), 1–7.

Delgadillo, R. (2015). *Desafíos para el estudio de desplazamientos sociales en los procesos de gentrificación* (p. 34). Universidad Autónoma de México.

Davis, M. (1990). *City of quartz: Excavating the future in Los Angeles*. Vintage Books.

Fernández, M., & Martínez, A. (2010). Gentrificación y transformación urbana en América Latina. *Revista EURE, 36*(109), 45–60.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class* (p. 68). Basic Books.

García, H., & Pérez, J. (2011). Transformaciones espaciales y dinámicas de poder en ciudades intermedias. *Cuadernos de Geografía, 90*(2), 123–140.

Hackworth, J., & Smith, N. (2001). The changing state of gentrification. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie, 92*(4), 464–477. https://doi.org/10.1111/1467-9663.00162

Harvey, D. (2001). *Spaces of capital: Towards a critical geography*. Routledge.

Harvey, D. (2008). The right to the city. *New Left Review, 53*, 23–40.

IGAC - Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2009). *Caracterización geográfica de la ciudad de Pasto 1970 a 2008*. https://www.redalyc.org/pdf/1251/125117408006.pdf

INVI. (2008). Dinámicas del espacio público y transformaciones urbanas. *Revista INVI, 23*(63), 15–35. https://doi.org/10.4067/S0718-83582008000100002

Lees, L. (2019). Gentrification and social mixing: Towards an inclusive urban renaissance? *Urban Studies, 56*(16), 3395–3410. https://doi.org/10.1177/0042098019853958

Lees, L., Shin, H. B., & López-Morales, E. (2016). *Planetary gentrification*. Polity Press.

Lefebvre, H. (2014). *El derecho a la ciudad* (M. Braceli, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968)

Lynch, K. (1960). *The image of the city*. MIT Press.

Marcuse, P. (1985). Gentrification, abandonment, and displacement: Connections, causes, and policy responses in New York City. *Journal of Architecture and Planning, 12*(2), 195–227.

Moreno, C., & Pardo, M. (2014). Impacto socioeconómico de la gentrificación en zonas patrimoniales de Colombia. *Revista de Estudios Sociales, 49*, 112–125. https://doi.org/10.7440/res49.2014.09

Plaza, D. (2009). El centro histórico: Espacio de memoria y conflicto. *Revista de Urbanismo, 21*, 78–92.

Portes, A., & Sensenbrenner, J. (1993). Embeddedness and immigration: Notes on the social determinants of economic action. *American Journal of Sociology, 98*(6), 1360–1394. https://doi.org/10.1086/230190

Restrepo, E. (2005). *Patrimonio cultural y desarrollo local: El caso de San Juan de Pasto* (p. 43) [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Rojas, L. F. (2012). Conservación del patrimonio y desarrollo urbano sostenible. *Revista Hábitat Sustentable, 2*(1), 34–45.

Tamayo, V. (2012). *La población como objeto investigativo*. https://explorable.com/es/poblacion-de-la-investigacion

UN-Habitat. (2016). *Urban transformations: Equitable, sustainable and resilient cities*. United Nations Human Settlements Programme.

Urry, J. (2000). Sociology and space: Ecological modernization theory and beyond. *Sociology, 34*(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/S0038038500000024

Zárate, A., & Sánchez, M. (2020). *Gentrificación y resistencias urbanas: Perspectivas desde América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – Instituto de Investigaciones Sociales.

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 2, 2025, abril-junio

DOI: https://doi.org/10.71112/fn3c8d34

CULTURA ORGANIZACIONAL COMO MOTOR DE INNOVACIÓN SOCIAL: EVIDENCIA EMPÍRICA DESDE EL CARIBE COLOMBIANO

ORGANIZATIONAL CULTURE AS A CATALYST FOR SOCIAL INNOVATION: EMPIRICAL EVIDENCE FROM COLOMBIA'S CARIBBEAN REGION

Javier Alfonso Mendoza Betin

Colombia

DOI: https://doi.org/10.71112/fn3c8d34

Cultura organizacional como motor de innovación social: evidencia empírica desde el Caribe Colombiano

Organizational culture as a catalyst for social innovation: empirical evidence from Colombia's Caribbean region

Javier Alfonso Mendoza Betin

j.mendozabetin@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-8355-8581

UNINI México

Colombia

RESUMEN

Este estudio analiza la influencia de la cultura organizacional en la innovación social dentro de Aguas de Cartagena S.A., empresa de servicios públicos en el Caribe colombiano. Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, se demuestra que valores como la colaboración, sostenibilidad y liderazgo ético impactan significativamente la implementación de programas de innovación social, la generación de soluciones para la gestión de recursos hídricos y la percepción de los stakeholders. La investigación llena un vacío en la literatura nacional, aportando evidencia local metodológicamente sólida y con alto potencial de replicabilidad. Los hallazgos refuerzan la cultura organizacional como un vector estratégico para la sostenibilidad corporativa, y sugieren nuevas líneas de investigación aplicadas a contextos emergentes y sectores diversos, especialmente en America Latina.

Palabras clave: cultura organizacional; innovación social; sostenibilidad; liderazgo ético; gestión de recursos hídricos

DOI: https://doi.org/10.71112/fn3c8d34

ABSTRACT

This study examines the impact of organizational culture on social innovation within Aguas de Cartagena S.A., a public utilities company in Colombia's Caribbean region. Using a structural equation model, the research confirms that values such as collaboration, sustainability, and ethical leadership significantly influence the implementation of social innovation programs, the development of water management solutions, and stakeholder perception. The study fills a national research gap by providing methodologically robust local evidence with strong potential for replication. Findings highlight organizational culture as a strategic driver for corporate sustainability and suggest future research directions across various industries and emerging contexts, particularly in Latin America.

Keywords: organizational culture; social innovation; sustainability; ethical leadership; water resources management

Recibido: 18 de junio 2025 | Aceptado: 30 de junio 2025

INTRODUCCIÓN

En el contexto empresarial contemporáneo, caracterizado por desafíos sociales complejos y demandas crecientes de sostenibilidad, la cultura organizacional ha emergido como un elemento clave para impulsar la innovación social dentro de las organizaciones. Esta interrelación ha sido objeto de creciente atención en la literatura científica, al considerar que los valores, creencias y prácticas organizacionales no solo moldean el comportamiento interno, sino que también influyen en la capacidad de las empresas para generar soluciones con impacto positivo en sus comunidades (Mulgan et al., 2007 y Schein, 1985). No obstante, aunque existe un corpus teórico robusto en el ámbito internacional y algunas aproximaciones

relevantes en el contexto nacional colombiano, el enfoque empírico sobre esta relación en entornos locales, especialmente en la región Caribe, continúa siendo incipiente.

La innovación social, entendida como la implementación de estrategias novedosas para atender problemáticas sociales mediante mecanismos participativos y sostenibles, requiere un entorno organizacional favorable que incentive la creatividad, la colaboración y el compromiso ético. En este sentido, la cultura organizacional actúa como un facilitador o inhibidor de tales procesos, dependiendo de su orientación hacia la apertura, el aprendizaje y la responsabilidad social (Cameron y Quinn, 2011 y Christensen et al., 2006). Sin embargo, en Colombia, y particularmente en las regiones fuera de los principales centros urbanos, como el Caribe colombiano, se observa un vacío en la investigación científica que explore esta relación de manera rigurosa y validada metodológicamente.

Este artículo aborda esa brecha, centrándose en el caso de Aguas de Cartagena S.A. E.S.P. (Acuacar), una empresa del sector de servicios públicos que ha desarrollado múltiples iniciativas de innovación social en los últimos años. Se propone analizar, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, la influencia de la cultura organizacional sobre diversas dimensiones de la innovación social: desde la implementación de programas, hasta la generación de soluciones innovadoras y la percepción de los stakeholders. El estudio adopta una perspectiva positivista, con un diseño metodológico transversal, exploratorio, descriptivo y explicativo, lo que permite evaluar relaciones causales y validar empíricamente los constructos involucrados.

El valor de esta investigación radica no solo en el rigor con que se ha desarrollado, sino también en su contribución teórico-práctica: por un lado, fortalece el campo del conocimiento relacionado con la cultura organizacional e innovación social en contextos latinoamericanos; y por otro, ofrece insumos estratégicos para la toma de decisiones en empresas que buscan alinear su cultura con el desarrollo sostenible. Además, al realizarse en una región poco

estudiada, aporta evidencia local con potencial de extrapolación a otras organizaciones de características similares.

Finalmente, esta investigación representa un aporte relevante al campo del *management*, al demostrar cómo la cultura organizacional puede ser un vector estratégico de transformación social y sostenibilidad corporativa. A pesar de las dificultades estructurales que enfrentan las medianas empresas en Colombia para vincularse con la investigación científica, este estudio constituye un esfuerzo metodológicamente sólido, pertinente y novedoso, que pretende ser replicado, contrastado y enriquecido por la comunidad académica y profesional.

Fundamentación teorica

La relación entre cultura organizacional e innovación social ha sido objeto de un análisis detallado en las últimas décadas. Este estudio revisa el estado del arte en los ámbitos internacional, nacional y el Caribe colombiano, basado en literatura científica teórica y empírica. Se examinan de manera aproximada los principales paradigmas, partiendo del concepto de cultura organizacional y su impacto en la innovación social, para luego abordar los modelos teóricos y estrategias de implementación en contextos diversos.

Cultura Organizacional

La cultura organizacional es un concepto clave en la gestión empresarial, definido como el conjunto de valores, creencias y prácticas que guían el comportamiento dentro de una organización (Schein, 1985). Su influencia en la innovación social es cada vez más reconocida, especialmente en la capacidad de las empresas para desarrollar soluciones sostenibles y responsables.

1. Perspectiva Internacional

A nivel global, la cultura organizacional ha sido analizada como un motor clave para la innovación social. El autor Hofstede (1991) sostiene que los valores compartidos dentro de una organización determinan su predisposición a la innovación y la adaptabilidad. Asimismo,

Christensen et al. (2006) han explorado cómo las empresas pueden fomentar una cultura innovadora mediante líderes que promuevan el aprendizaje y la creatividad en la resolución de problemas sociales.

Por su parte, Denison et al. (2012) destacan la relación entre la cultura organizacional y el desempeño innovador, argumentando que los valores culturales de flexibilidad y adaptabilidad impulsan la innovación social en el largo plazo. Hart y Milstein (2003) argumentan que las empresas que promueven una visión estratégica de sostenibilidad logran una mejor integración de la innovación social en sus modelos de negocio.

Además, Edgar y Geare (2014) encontraron que la cultura organizacional influye en la disposición de los empleados a contribuir con iniciativas de innovación social cuando existen incentivos alineados con los valores corporativos. Por otro lado, Cameron y Quinn (2011) han desarrollado el modelo de valores en competencia, que explica cómo ciertas tipologías culturales pueden fomentar o limitar la innovación social dentro de las organizaciones.

1.1 Cultura Organizacional e Innovación Social

La innovación social se define como la implementación de nuevas estrategias, conceptos y modelos que generan un impacto positivo en la sociedad (Mulgan et al., 2007). Grant y Baden-Fuller (2004) han demostrado que una cultura organizacional flexible y orientada al cambio facilita la innovación social dentro de las empresas.

De igual manera, Martínez et al. (2017) evidencian que empresas con estructuras menos jerárquicas y más colaborativas logran mejores resultados en la implementación de iniciativas de innovación social. Chesbrough (2010) propone que la apertura en los procesos de innovación, facilitada por una cultura organizacional basada en la cooperación, acelera la adopción de soluciones sociales sostenibles.

1.2 Modelos de Innovación Social Basados en Cultura Organizacional

Existen diversos enfoques sobre cómo la cultura organizacional influye en la innovación social. Uno de los modelos más relevantes es el de Nonaka y Takeuchi (1995), quienes argumentan que el conocimiento compartido y la creación de una cultura de aprendizaje continuo impulsan la generación de soluciones innovadoras a problemas sociales.

Por su parte, Barney y Wright (2001) destacan el papel de la cultura organizacional como un recurso estratégico clave para el desarrollo de capacidades innovadoras en el ámbito social. Su trabajo resalta la importancia del capital humano y la gestión del conocimiento en la promoción de la innovación social dentro de las organizaciones.

Otros estudios, el de Zhao y Seibert (2006), refuerzan la idea de que una cultura de apoyo y experimentación contribuye a la generación de nuevas iniciativas sociales. De igual manera, Foss et al. (2013) indican que la descentralización de la toma de decisiones y la autonomía dentro de las organizaciones aumentan la capacidad de respuesta a desafíos sociales mediante innovación.

1.3 Impacto de la Cultura Organizacional en el Desempeño Empresarial

Empresas que integran la innovación social en su estrategia organizacional logran ventajas competitivas sostenibles. De acuerdo con Porter y Kramer (2011), la creación de valor compartido permite a las empresas mejorar su impacto social mientras fortalecen su posición en el mercado.

Damanpour y Schneider (2006) señalan que la cultura organizacional influye directamente en la disposición de las empresas a adoptar innovaciones sociales y a mejorar su desempeño. De igual forma, Surroca et al. (2010) han encontrado evidencia empírica de que las empresas con una cultura organizacional centrada en la sostenibilidad logran mayores beneficios económicos y reputacionales.

Por último, Lee y Kim (2019) sugieren que el liderazgo ético y la comunicación organizacional efectiva pueden reforzar el vínculo entre cultura organizacional e innovación

social, permitiendo a las empresas implementar estrategias más eficaces y sostenibles en el tiempo.

2. Contexto Nacional

En Colombia, la cultura organizacional ha sido analizada en relación con el impacto social y el desarrollo sostenible. De hecho, (Castañeda, comunicación personal, 19 de marzo de 2025) ha resaltado cómo empresas colombianas han adoptado estrategias de innovación social basadas en valores organizacionales que promueven la inclusión y la equidad.

En este contexto, los autores Rodríguez y Pérez (2022) han argumentado que la cultura organizacional influye en la capacidad de adaptación de las empresas frente a los desafíos sociales y ambientales, promoviendo prácticas de responsabilidad social corporativa alineadas con la innovación social. Además, (Morales, comunicación personal, 30 de marzo de 2025) destacan que una cultura organizacional centrada en la ética y la sostenibilidad mejora la percepción de la empresa ante sus *stakeholders*, fortaleciendo su legitimidad y reputación.

2.1 Cultura Organizacional en Empresas Colombianas

El modelo de cultura organizacional en Colombia está influenciado por factores sociopolíticos y económicos que afectan la manera en que las empresas abordan la innovación social (Ramírez et al., 2018). La investigación sugiere que una cultura basada en la colaboración y el compromiso social genera mejores resultados en la implementación de programas innovadores.

Según López y Díaz (2019), las empresas colombianas que fomentan una cultura de innovación social logran mayor competitividad y sostenibilidad en el tiempo. Desde otro ángulo, Torres y Sánchez (2020) han identificado que aquellas organizaciones que priorizan el bienestar de sus empleados y la equidad interna desarrollan proyectos de innovación social con mayor impacto positivo en sus comunidades.

Estudios recientes de (Pineda, comunicación personal, 30 de marzo de 2025) destaca la importancia del liderazgo transformacional en la cultura organizacional de empresas colombianas, resaltando que líderes comprometidos con el cambio social pueden impulsar proyectos sostenibles a largo plazo. A su vez, Herrera y Cárdenas (2022) han demostrado que una cultura organizacional orientada a la transparencia y la inclusión contribuye al éxito de las estrategias de innovación social.

2.2 Innovación Social y Sostenibilidad Empresarial

Las empresas colombianas que han incorporado la innovación social en sus estrategias han logrado fortalecer su sostenibilidad a largo plazo (González, comunicación personal, 7 de abril de 2025). Este fenómeno se observa en sectores como el de servicios públicos, donde organizaciones como Aguas de Cartagena S.A. y Veolia han implementado proyectos con impacto social significativo.

(Bermúdez, comunicación personal, 19 de marzo de 2025) discurre que la implementación de una cultura organizacional que fomente la innovación social en Colombia ha permitido la creación de nuevos modelos de negocio sostenibles, promoviendo la inclusión de comunidades vulnerables. De manera similar, (Álvarez, comunicación personal, 17 de marzo de 2025) ha evidenciado que las empresas que alinean su cultura organizacional con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, por su sigla en castellano) logran mejores resultados en términos de sostenibilidad y competitividad.

Además, Quintero y Fernández (2024) han identificado que la innovación social en el contexto colombiano no solo es una estrategia para mejorar la reputación corporativa, sino también una necesidad para enfrentar desafíos estructurales como la desigualdad y la degradación ambiental. Finalmente, la investigación de (Martínez, comunicación personal, 2 de abril de 2025) ha ensayado que las empresas con una cultura organizacional basada en la

colaboración y el impacto social generan mayores beneficios económicos y sociales a largo plazo.

3. Ámbito del Caribe Colombiano

En la región Caribe colombiana, la cultura organizacional ha sido clave en el desarrollo de iniciativas de innovación social. Dentro de las relevantes, (Sandoval, comunicación personal, 26 de marzo de 2025) ha analizado que las empresas que promueven una cultura de innovación logran mayor aceptación y respaldo por parte de la comunidad.

En la misma línea argumentativa, (Rodríguez, comunicación personal, 25 de marzo de 2025) ha identificado que la cultura organizacional en empresas del Caribe colombiano está influenciada por un enfoque colaborativo que impulsa la sostenibilidad y la innovación social. Por otro lado, (Salgado, comunicación personal, 27 de marzo de 2025) ha estudiado cómo las dinámicas empresariales locales han integrado valores de responsabilidad social dentro de sus estrategias organizacionales, generando un impacto positivo en la región.

3.1 Cultura Organizacional y Desarrollo Sostenible

En el contexto local, (Perdomo, comunicación personal, 29 de marzo de 2024) ha analizado cómo la cultura organizacional de empresas como Aguas de Cartagena S.A. y Colectivo Traso han facilitado la implementación de programas de innovación social enfocados en la mejora de la calidad del agua y el acceso equitativo a los servicios.

A esto se suman los hallazgos de (Márquez y Pajaro, comunicación personal, 4 de abril de 2025), quienes argumentan que el fortalecimiento de una cultura organizacional basada en el compromiso ambiental y social ha permitido a empresas del Caribe colombiano consolidar modelos de sostenibilidad exitosos. De manera similar, Gutiérrez y Pacheco (2023) han identificado que aquellas empresas que fomentan la participación activa de la comunidad en sus procesos de toma de decisiones logran mayor impacto en sus iniciativas de innovación social.

3.2 Modelos de Cultura Organizacional e Innovación Social en la Región Caribe

Los modelos aplicados en la región Caribe han enfatizado la necesidad de adoptar un liderazgo transformacional y valores organizacionales alineados con la sostenibilidad (Barrera, comunicación personal, 18 de marzo de 2025). Esto ha permitido a empresas del sector público y privado desarrollar proyectos con impacto social positivo y perdurable.

Investigaciones recientes de (López, comunicación personal, 5 de abril de 2025) han mostrado que las empresas que promueven una cultura de aprendizaje y experimentación tienen mayor capacidad de adaptación a los cambios del entorno, lo que facilita la generación de soluciones innovadoras en el ámbito social. Asimismo, (Cardona, comunicación personal, 18 de marzo de 2025) ha resaltado la importancia de la capacitación constante de los colaboradores en valores de sostenibilidad y responsabilidad social como un elemento fundamental para la transformación organizacional en la región.

Por otra parte, (Ramírez, comunicación personal, 20 de marzo de 2025) ha estudiado cómo la cultura organizacional puede ser un factor determinante en la eficiencia de los programas de innovación social en el Caribe colombiano, argumentando que las empresas con estructuras más flexibles y orientadas a la participación logran mayor éxito en sus iniciativas.

Finalmente, los trabajos de (Peña, comunicación personal, 28 de marzo de 2025) han examinado que la alineación de la cultura organizacional con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, por su sigla en castellano) ha generado mejores resultados en términos de impacto social y competitividad en empresas de esta región del país.

Este examen revela un vacío significativo en la investigación académica sobre la fenomenología de los constructos en la región Caribe colombiana. La escasez de trabajos que aborden este análisis con rigurosidad científica es evidente, ya que la mayoría de los conceptos, conclusiones y resultados provienen de estudios elaborados por expertos y directivos empresariales que, aunque valiosos en su contexto, carecen del aval de instancias

académicas y científicas especializadas. La ausencia de un enfoque metodológico sólido y de revisión por pares limita la profundidad y validez de estas investigaciones, dejando un campo fértil para futuras exploraciones que aporten conocimiento estructurado, verificable y de impacto real en la gestión y desarrollo regional.

Vacíos en la Literatura y Oportunidades de Investigación

A pesar de los avances en la investigación sobre la relación entre cultura organizacional e innovación social en el plano internacional y nacional colombiano, persisten vacíos teóricos y prácticos en la aplicación de modelos específicos en varios sectores económicos, incluyendo empresas de servicios públicos domiciliarios. En particular, la influencia de la cultura organizacional en la generación de innovación social en la región Caribe, particularmente en Cartagena no ha sido suficientemente documentada.

Las áreas de oportunidad incluyen el desarrollo de indicadores que midan la efectividad de la innovación social impulsada por la cultura organizacional, así como la identificación de mejores prácticas para fomentar un entorno que estimule la creatividad y la responsabilidad social dentro de la empresa.

Sin perjuicio de lo anotado, siguiendo el enfoque argumentativo de Schuster (2006) y considerando que la unidad de análisis seleccionada para esta investigación, Aguas de Cartagena S.A., ha demostrado un historial consistente de prácticas exitosas en innovación social, se justifica la necesidad de un análisis práctico de los constructos en esta región del país. Esta empresa no solo ha incorporado procesos estructurados de innovación y gestión social, sino que su propia cultura organizacional ha servido como un catalizador para la generación de iniciativas ejemplares que han impactado positivamente a la comunidad de Cartagena, Colombia.

A partir de la revisión del estado del arte, no se ha identificado hasta el momento evidencia de estudios previos en la región Caribe colombiana, y en particular en Cartagena,

que exploren la intersección entre cultura organizacional e innovación social. Por ello, este estudio busca examinar su aplicación en el entorno empresarial local, aportando hallazgos empíricos sobre su influencia en factores clave de cultura organizacional: colaboración, sostenibilidad, valores corporativos, liderazgo, gestión y reputación. En este sentido, se pretende llenar un vacío en la literatura existente y desarrollar un modelo que permita potenciar la innovación social a través de una cultura organizacional fundamentada en estos principios.

No obstante, con el propósito de fortalecer el estudio desde una perspectiva positivista y adaptarlo al contexto local, surgen las siguientes hipótesis:

Hipótesis de Investigación

H1: Una cultura organizacional basada en la colaboración y la sostenibilidad promueve la innovación social en Aguas de Cartagena S.A.

H2: La implementación de programas de innovación social en la empresa está influenciada por sus valores organizacionales y liderazgo.

H3: La cultura organizacional facilita la generación de soluciones innovadoras para la gestión eficiente y equitativa de los recursos hídricos.

H4: La integración de la innovación social en la estrategia corporativa mejora la percepción y confianza de los stakeholders en la empresa.

Este estudio busca analizar la influencia de la cultura organizacional en la innovación social de Aguas de Cartagena S.A., proporcionando un marco teórico y empírico, especialmente práctico, que contribuya al entendimiento de esta relación en el contexto local y nacional.

El autor de la investigación no fue ajeno a la relevancia de profundizar en los aportes de los clásicos de la cultura organizacional y la innovación social. Sin embargo, aclara que los autores seleccionados y referenciados en el ámbito internacional forman parte del grupo más

representativo y han generado conclusiones sólidas sobre la relación entre las variables estudiadas.

No obstante, en el contexto local —específicamente en Cartagena— se evidencia una brecha importante. Por esta razón, se realizó un trabajo de campo complementario que incluyó entrevistas a más de una docena de líderes sociales y empresariales en organizaciones de la ciudad. Los hallazgos locales aportan una mirada valiosa y actual sobre la práctica, que refuerza la necesidad de construir conocimiento contextualizado y registrado académicamente.

METODOLOGÍA

La presente investigación sigue un enfoque no experimental, enmarcado dentro del paradigma positivista y fundamentado en los principios de Gestión de Proyectos. Se llevará a cabo bajo un diseño exploratorio, descriptivo y explicativo, con una duración de seis meses (enero a junio de 2025) y una estructura metodológica de tipo transversal, programada para su implementación en el segundo trimestre de 2025. El estudio examinará la influencia de la cultura organizacional en la innovación social dentro de Aguas de Cartagena S.A. ("Acuacar"), estableciendo como variable independiente la cultura organizacional y como variables dependientes observables: Innovación social en Aguas de Cartagena S.A., implementación de programas de innovación social, generación de soluciones innovadoras para la gestión de recursos hídricos y percepción y confianza de los *stakeholders.*

Para la recopilación de datos, se diseñó un cuestionario estructurado basado en una escala Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), con el propósito de evaluar la fiabilidad de los ítems. Su validez de contenido fue certificada por tres expertos siguiendo los lineamientos de Hernández-Nieto (2011, p. 135) y Lynn (1986). A partir de sus recomendaciones, se incorporaron ajustes en la medición de las variables dependientes e independiente. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 10 colaboradores de Acuacar

seleccionados de forma no probabilística, con el objetivo de evaluar la estructura conceptual y la escala de medición. El diseño del instrumento se fundamentó en las aproximaciones teóricas de Schein (1985), Cameron y Quinn (2011) y Mulgan (2019) sobre cultura organizacional e innovación social, mientras que la validación metodológica siguió los lineamientos de Hair et al. (2010).

En atención a las recomendaciones de los expertos, los cinco primeros registros obtenidos en la prueba piloto fueron analizados mediante SPSS versión 25.0, con el fin de realizar un Análisis Factorial Exploratorio (*AFE, por su sigla en castellano*) y determinar las cargas factoriales de los primeros componentes. La aplicación definitiva del cuestionario se llevó a cabo con una muestra de 110 empleados de los 644 integrantes de la unidad de análisis. Con base en los criterios metodológicos establecidos por Lloret-Segura et al. (2014), MacCallum et al. (1999) y Preacher y MacCallum (2003), se determinó que la técnica de ecuaciones estructurales es la más adecuada para el tratamiento de los datos.

Para la validación del modelo, se aplicó un Análisis Factorial Confirmatorio (*AFC, por su sigla en castellano*) en dos fases: la primera con la prueba piloto y la segunda con la implementación definitiva del instrumento. Los análisis comparativos se realizaron utilizando AMOS 20.0 (para evaluar la consistencia mediante PLS) y PLS 19.0, garantizando así una validación robusta de la estructura teórica propuesta. Finalmente, se estimaron los modelos predictivos y se calcularon los estimadores finales del modelo, asegurando un análisis integral de la relación entre la cultura organizacional y la innovación social en Acuacar.

Figura 1

Esquema diagramático del proceso de análisis y tratamiento de datos, incluyendo la muestra evaluada

DOI: https://doi.org/10.71112/fn3c8d34

Nota: Elaboración propia (2025).

RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación se sustentan en un análisis riguroso de los datos obtenidos y procesados a lo largo de las diferentes fases metodológicas previamente descritas. Para garantizar la coherencia y solidez de la información recopilada, el proceso incluyó una fase piloto, acompañada de su respectiva validación, con el fin de evaluar la consistencia interna de los datos. Además, se efectuó el cálculo de la unidimensionalidad de los factores analizados. Durante la fase piloto, se implementaron tanto un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) como un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) preliminar, lo que facilitó la optimización del instrumento de medición. Como consecuencia, en promedio, se eliminó un ítem por variable, permitiendo que al final del proceso cada una conservara tres ítems, garantizando así su validez y fiabilidad.

La fiabilidad del instrumento fue determinada a través del Alfa de Cronbach, un indicador esencial que respalda la aplicación del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), el cual se llevó a cabo utilizando el método Varimax. Este procedimiento permitió validar las variables latentes, fundamentales para la formulación del modelo de ecuaciones estructurales. Adicionalmente, se calcularon otros indicadores de fiabilidad, como el coeficiente omega o fiabilidad compuesta, se

verificó la unidimensionalidad de los constructos y se estimó la varianza media extraída (*AVE, por su sigla en castellano*), un criterio clave para comprobar la validez discriminante. Para procesar estos cálculos, el investigador utilizó los programas Excel y SPSS. En cuanto a la estimación del estándar, se aplicó el método de máxima verosimilitud, seleccionado por su eficacia al operar bajo el supuesto de normalidad de los datos.

Mediante la aplicación de ecuaciones estructurales y el enfoque basado en la Gestión de Proyectos, se realizaron pruebas para contrastar las hipótesis planteadas, lo que permitió identificar patrones, relaciones y efectos significativos entre las variables estudiadas. En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, incluyendo la estimación del modelo predictivo, los indicadores de ajuste y los parámetros clave, proporcionando así una visión global de los factores evaluados y su impacto dentro del contexto y fenómeno investigado. La exposición de los hallazgos sigue la estructura metodológica definida en el estudio, estableciendo un paralelo entre los fundamentos teóricos y su aplicación en la práctica, resaltando las implicaciones y aportes dentro del ámbito analizado.

El análisis de contraste para determinar el impacto de las variables dependientes (Innovación social en Aguas de Cartagena S.A., implementación de programas de innovación social, generación de soluciones innovadoras para la gestión de recursos hídricos y percepción y confianza de los *stakeholders*) sobre la variable independiente (Cultura organizacional) se llevó a cabo mediante el uso de SPSS y PLS. Tras las pruebas iniciales con los estimadores del modelo, se descartó el uso de AMOS, dado que no ofrecía el ajuste óptimo para esta investigación exploratoria. De acuerdo con Cohen (1998), el análisis del f^2 de las cuatro variables observables mostró una relación significativa con el R^2, el cual alcanzó un 81.85%, lo que evidencia una fuerte asociación y una alta relevancia entre las variables examinadas.

Tabla 1

Los efectos de variables dependientes sobre la independiente

DOI: https://doi.org/10.71112/fn3c8d34

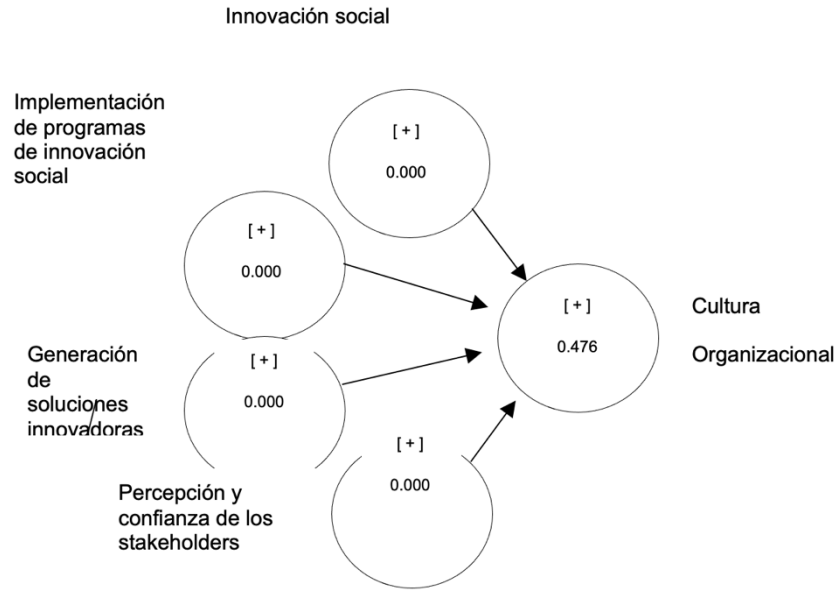
Variables Latentes	Efectos $f2$	Efecto total
Innovación social	0.337	Adecuado o pertinente
Implementación de programas de innovación social	0.331	Adecuado o pertinente
Generación de soluciones innovadoras	0.322	Adecuado o pertinente
Percepción y confianza de los stakeholders	0.327	Adecuado o pertinente

Nota: Tomado de mediciones propias valoradas en SPSS y PLS (2025)

En el análisis del modelo de ecuaciones estructurales (*SEM, por su sigla en inglés*) mediante PLS, es fundamental que los valores de Q^2 sean mayores que cero para validar una construcción latente endógena. Como se observa en la Figura 2, el Q^2 obtenido en este modelo fue de 0.476, superando el umbral requerido. Este resultado refuerza y valida la capacidad predictiva del modelo propuesto.

Figura 2

Modelo predictivo



Nota: Preparación a partir de cálculos en SPSS y PLS (2025)

El índice de bondad de ajuste (*GOF, por su sigla en inglés*) se aplicó al modelo con el propósito de evaluar su capacidad de representar con precisión los datos empíricos. Este indicador, cuyos valores oscilan entre 0 y 1, establece los siguientes puntos de referencia para su interpretación: 0.10 (bajo), 0.25 (moderado) y 0.36 (elevado), lo que permite determinar la validez global del modelo. El análisis realizado confirmó que el modelo es parsimonioso y coherente con los datos observados. Para su cálculo, se empleó el promedio geométrico de la comunalidad promedio o varianza media extraída (*AVE, por su sigla en inglés*) en combinación con el promedio de los valores de R^2, lo que posibilitó fortalecer la validación del modelo.

Tabla 2

Cálculo del índice GOF

Constructos	**AVE**	**R2**
Innovación social	0.672	
Implementación de programas de innovación social	0.612	
Generación de soluciones innovadoras para la gestión de recursos hídricos	0.644	
Percepción y confianza de los stakeholders	0.651	0.7395
Average Values	3.776	0.7395
AVE * R2	0.4944	
GOF = √AVE * R2	0.7033	

Nota: Tomado de mediciones propias valoradas en SPSS y PLS (2025)

El índice del promedio de residuos estandarizados (*SRMR, por su sigla en ingles*) entre los cálculos realizados y las hipótesis de las matrices de covarianza fue de 0.054, con lo cual

se encuentra pertinente (SRMR = <0.09), de manera que el modelo tiene buen ajuste. Por su parte, el Chi cuadrado fue igual a 1913.085 y el índice normado de ajuste (*NFI, por su sigla en inglés*) arrojó 0.793 por lo que también se considera adecuado el patrón de medida.

Tabla 3

Estimadores del modelo

	Estimadores del Modelo
SRMR	0.054
d_ULS	1.621
d_G1	0.912
d_G2	0.762
Chi-Square	1.913.085
NFI	0.793

Nota: Tomado de mediciones propias valoradas en SPSS y PLS (2025)

Finalmente, la tabla 4 enseña los coeficientes de correlación de las variables latentes, la que permite inferir que hubo una fuerte correlación entre las variables exógenas latentes y las observables endógenas.

Tabla 4

Correlación de las variables latentes y observables

Variables	**ISA**	**IPI**	**GSI**	**PCS**
Innovación social	**1.000**			
Implementación de programas de innovación social	0.289	**1.000**		
Generación de soluciones innovadoras para la gestión de recursos hídricos	0.285	0.279	**1.000**	

Percepción y confianza de los stakeholders	0.273	0.281	0.278	**1.000**

Nota: Tomado de mediciones propias valoradas en SPSS y PLS (2025)

El análisis del patrón de medición confirmó la validez del modelo, demostrando que todas las hipótesis formuladas fueron estadísticamente significativas, lo que llevó a su aceptación. Los hallazgos de esta investigación respaldan la idea de que los factores evaluados ejercen una influencia positiva en los constructos de cultura organizacional e innovación social, fortaleciendo su aplicabilidad tanto teórica como práctica, así como su generalización en el ámbito del *management.* No obstante, el alcance de esta generalización dependerá de que futuros estudios adopten enfoques metodológicos similares, lo que permitirá ampliar la validez de los resultados obtenidos.

En el marco del presente estudio, se identificaron casos destacados de innovación social implementados por Aguas de Cartagena S.A. E.S.P., los cuales evidencian una transformación profunda en su modelo de gestión organizacional y de relacionamiento con el entorno. Entre estos se destacan: (i) la digitalización de una parte sustancial de sus procesos operativos, lo que ha fortalecido la transparencia, la eficiencia y la capacidad resolutiva de cara al usuario; (ii) una estrategia omnicanal robusta, con más de diez medios de interacción disponibles para los ciudadanos; (iii) el fomento de la colaboración interna mediante procesos administrativos ágiles y digitalizados; (iv) un liderazgo institucional y una cultura organizacional orientados al servicio y a la construcción de valor con la comunidad; (v) una página web y una aplicación móvil diseñadas para ofrecer soluciones eficaces, accesibles y centradas en la experiencia del usuario; y (vi) la promoción activa de comportamientos sostenibles y respetuosos con el medio ambiente. Estas prácticas no solo reflejan un compromiso con la innovación tecnológica, sino también con la sostenibilidad y la transformación social en contextos urbanos complejos.

DOI: https://doi.org/10.71112/fn3c8d34

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos respaldan los argumentos de Hofstede (1991), Cameron y Quinn (2011) y Mulgan et al. (2007) sobre la importancia de la cultura organizacional en la capacidad de innovación de las empresas. En particular, el presente estudio aporta evidencia empírica sobre la influencia de la colaboración, la sostenibilidad y el liderazgo organizacional en la implementación de estrategias de innovación social en el contexto colombiano.

En contraste con investigaciones previas, entre otras, las de Christensen et al. (2006) y Denison et al. (2012), que destacan el papel de la cultura organizacional en la flexibilidad y adaptabilidad de las empresas, los hallazgos de este estudio enfatizan cómo estas dimensiones pueden ser aplicadas en el ámbito de los servicios públicos domiciliarios y de otros sectores empresariales, donde la innovación social adquiere un valor estratégico para la sostenibilidad corporativa.

Los coeficientes de correlación obtenidos refuerzan los argumentos de Porter y Kramer (2011) sobre el impacto de la creación de valor compartido, demostrando que las empresas que integran la innovación social en su estrategia organizacional no solo generan un impacto positivo en sus comunidades, sino que también logran mejorar su posicionamiento y competitividad en el mercado.

Limitaciones y futuras Investigaciones

Sin embargo, la presente investigación también resalta algunas limitaciones que deben considerarse en futuros estudios:

(1) Generalización de los hallazgos: Aunque los resultados confirman una relación significativa entre las variables analizadas, la extrapolación del modelo a otros sectores empresariales debe realizarse con cautela, considerando las diferencias estructurales y operativas de cada industria.

(2) Necesidad de estudios longitudinales: La aplicación de un diseño transversal limita la observación de los efectos a largo plazo de la cultura organizacional en la innovación social. Estudios futuros podrían emplear métodos longitudinales para evaluar la evolución de estos factores en el tiempo.

(3) Incorporación de otras variables mediadoras y moderadoras: Factores como la digitalización, el cambio generacional en la fuerza laboral y la influencia de políticas públicas podrían ser integrados en modelos futuros para ampliar la comprensión del fenómeno estudiado.

Un aspecto que no puede pasarse por alto en estas conclusiones es la complejidad real de desarrollar investigaciones en contextos empresariales, especialmente en el caso de empresas pequeñas y medianas en Colombia, donde la presión por cumplir metas de ventas y rentabilidad suele desplazar cualquier interés por la producción de conocimiento. Aunque mencionar las limitaciones metodológicas parece sencillo, es fundamental reconocer la dificultad estructural que enfrenta la investigación aplicada en estos entornos, donde muchas organizaciones no apuestan activamente por este tipo de ejercicios académicos. En este sentido, el verdadero valor de este estudio radica en haber logrado, pese a esas barreras, un análisis transversal, novedoso, pertinente y metodológicamente robusto, que ofrece hallazgos empíricos significativos y un aporte real al debate académico y al desarrollo estratégico de las organizaciones.

Finalmente, este estudio enfatiza la importancia de su publicación en un repositorio indexado a nivel nacional o internacional, dado su rigor metodológico, pertinencia y novedad en la literatura científica. La difusión de estos hallazgos permitirá enriquecer el debate académico, fortalecer la investigación aplicada en el campo de la innovación social y consolidar un marco de referencia para el desarrollo de estrategias organizacionales sostenibles y replicables en diferentes sectores empresariales.

Los hallazgos de este estudio abren diversas oportunidades para investigaciones futuras que profundicen en la relación entre cultura organizacional e innovación social. Una línea prometedora es la exploración de factores mediadores y moderadores que puedan influir en esta dinámica, como el uso de tecnologías emergentes, la inteligencia artificial y la automatización de procesos organizacionales. La integración de estos elementos en el análisis permitiría comprender cómo las empresas pueden optimizar sus estrategias de innovación social en entornos altamente dinámicos y competitivos. Asimismo, futuros estudios podrían abordar el impacto de políticas públicas y marcos regulatorios en la consolidación de una cultura organizacional orientada a la sostenibilidad y la responsabilidad social empresarial, evaluando su influencia en la toma de decisiones estratégicas.

Otra línea de investigación relevante radica en la aplicación de enfoques longitudinales para evaluar la evolución y sostenibilidad de las estrategias de innovación social en el tiempo. La adopción de estudios de caso en diferentes sectores económicos, más allá de los servicios públicos domiciliarios, permitiría identificar patrones de éxito y áreas de oportunidad en distintos contextos organizacionales. Adicionalmente, el análisis comparativo entre empresas de diferentes regiones y países facilitaría el desarrollo de modelos interculturales que expliquen cómo la diversidad en la cultura organizacional impacta en la efectividad de las iniciativas de innovación social. En este sentido, la investigación futura podría enfocarse en el diseño de indicadores específicos que midan el retorno de la inversión en innovación social, proporcionando herramientas prácticas para la gestión empresarial basada en evidencia.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación confirman que la cultura organizacional juega un papel determinante en la generación de innovación social dentro de Aguas de Cartagena S.A. A partir de un modelo basado en ecuaciones estructurales, se verificó que una cultura

organizacional fundamentada en la colaboración, sostenibilidad, valores corporativos y liderazgo tiene un impacto significativo en la implementación de programas de innovación social, la generación de soluciones innovadoras para la gestión de recursos hídricos y la percepción y confianza de los stakeholders.

Los principales resultados destacan que: (1) La cultura organizacional basada en la colaboración y la sostenibilidad es un catalizador clave de la innovación social. La validación empírica del modelo permitió comprobar que una estructura organizativa flexible y abierta a la cooperación potencia el impacto social de la empresa; (2) El liderazgo y los valores organizacionales influyen directamente en la implementación de estrategias de innovación social. Empresas con un liderazgo ético y valores sólidos generan mayores niveles de compromiso en sus colaboradores para la adopción de prácticas socialmente responsables.

(3) El impacto de la cultura organizacional en la innovación social es significativo y cuantificable. La relación positiva entre las variables analizadas refuerza la aplicabilidad teórica y práctica del modelo propuesto, evidenciando su potencial de replicabilidad en otros contextos organizacionales; (4) El modelo predictivo y análisis factoriales evidencian la solidez de los constructos. Los indicadores de ajuste, entre otros, el R^2 (81.85%), el índice de bondad de ajuste (GOF = 0.7033) y el índice normado de ajuste (NFI = 0.793), confirman la validez del modelo y su capacidad explicativa en el contexto organizacional.

(5) La gestión estratégica de la cultura organizacional puede mejorar la reputación y confianza de los stakeholders. Los resultados muestran que la percepción positiva de los grupos de interés está directamente relacionada con la incorporación de la innovación social en la estrategia corporativa, lo que representa una ventaja competitiva sostenible.

Este estudio, además de llenar un vacío en la literatura sobre la intersección entre cultura organizacional e innovación social en la región Caribe colombiana, proporciona un modelo analítico aplicable a otras empresas del sector de servicios públicos y de otra industrial

del sector real, permitiendo la optimización de estrategias de impacto social y la sostenibilidad empresarial.

Asimismo, evidencia cómo el acompañamiento de Veolia (antes Suez) fortaleció en Acuacar, Mendoza-Betin (2021), una cultura organizacional orientada a la innovación social, gracias al compromiso estratégico de sus directivos.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Javier Alfonso Mendoza Betin: conceptualización, análisis formal de datos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Barney, J., & Wright, P. (2001). Resource-based view of the firm and innovation. *Journal of Management, 27*(6), 701–721.

Cameron, K., & Quinn, R. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Addison-Wesley.

Chesbrough, H. (2010). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business Press.

Christensen, C., Baumann, H., Ruggles, R., & Sadtler, T. (2006). Disruptive innovation for social change. *Harvard Business Review, 84*(12), 94–101.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Damanpour, F., & Schneider, M. (2006). Phases of the adoption of innovation in organizations: Effects of environment, organization, and top managers. *British Journal of Management, 17*(3), 215–236.

Denison, D., Haaland, S., & Goelzer, P. (2012). Corporate culture and organizational effectiveness: Is Asia different from the rest of the world? *Organizational Dynamics, 41*(1), 55–63.

Edgar, F., & Geare, A. (2014). HRM practice and employee attitudes: Different measures – different results. *Personnel Review, 44*(5), 789–814.

Foss, N., Laursen, K., & Pedersen, T. (2013). Linking customer interaction and innovation: The mediating role of new organizational practices. *Organization Science, 24*(4), 1239–1256.

Grant, R., & Baden-Fuller, C. (2004). A knowledge-based theory of inter-firm collaboration. *Strategic Management Journal, 25*(5), 273–284.

Gutiérrez, A., & Pacheco, R. (2023). Participación comunitaria y cultura organizacional: Un modelo de innovación social en el Caribe colombiano. *Latin American Business Review, 10*(2), 55–77.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.

Hart, S., & Milstein, M. (2003). Creating sustainable value. *Academy of Management Executive, 17*(2), 56–69.

Hernández-Nieto, R. A. (2011). *Contribuciones al análisis de la validez de contenido: Una revisión conceptual y metodológica*. Universidad de Los Andes.

Herrera, D., & Cárdenas, P. (2022). Cultura organizacional y transparencia en la innovación social: Un estudio de caso en Colombia. *Business Ethics Journal, 19*(2), 78–96.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.

Lee, M., & Kim, Y. (2019). Ethical leadership and firm innovation: The moderating role of organizational culture. *Journal of Business Ethics, 154*(4), 1153–1168.

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología, 30*(3), 1151–1169. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361

López, F., & Díaz, M. (2019). Cultura organizacional e impacto social: Retos y oportunidades para empresas colombianas. *Latin American Journal of Organizational Studies, 29*(4), 101–119.

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*(6), 382–385.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*(1), 84–99. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84

Martínez, D., Rodríguez, A., & Pérez, L. (2017). Organizational culture and social innovation: An empirical approach. *Management Decision, 55*(6), 1285–1302.

Mendoza-Betin, J. A. (2021). Transferencia de conocimiento: El caso del grupo Suez y Aguas de Cartagena S.A. E.S.P. “Acuacar”. *Project Design and Management, 3*(2). https://www.mlsjournals.com/Project-Design-Management/article/view/949

Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R., & Sanders, B. (2007). *Social innovation: What it is, why it matters, and how it can be accelerated*. The Young Foundation.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

Porter, M., & Kramer, M. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review, 89*(1), 62–77.

Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding Statistics, 2*(1), 13–32. https://doi.org/10.1207/S15328031US0201_02

Quintero, J., & Fernández, L. (2024). Innovación social como estrategia empresarial en Colombia: Un enfoque cultural y estructural. *Revista Colombiana de Ciencias Empresariales, 15*(1), 21–45.

Ramírez, P., Salgado, T., & Méndez, C. (2018). Factores sociopolíticos en la innovación social en Colombia. *Revista de Innovación y Empresa, 14*(2), 78–95.

Rodríguez, C., & Pérez, D. (2022). Cultura organizacional y responsabilidad social en el contexto colombiano. *Social Innovation & Business Review, 10*(2), 37–59.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

Schuster, F. (2006). *Transformaciones de la protesta social en Argentina, 1989–2003*. Documento de Trabajo 48, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Surroca, J., Tribó, J., & Waddock, S. (2010). Corporate responsibility and financial performance: The role of intangible resources. *Strategic Management Journal, 31*(5), 463–490.

Torres, L., & Sánchez, M. (2020). El impacto de la equidad organizacional en la innovación social en empresas colombianas. *Journal of Organizational Culture, 5*(3), 66–88.

Zhao, H., & Seibert, S. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology, 91*(2), 259–271.

https://www.omniscens.com