

2024 Edición Regular

Revista Scientific



redalyc.org



REDIB
Red Iberoamericana



Volumen 9, N° 32

Mayo-Julio 2024

Venezuela (Internacional)

Número de expediente: 295-14548

RIF: J-40825443-3

Depósito Legal: pp. BA2016000002

ISSN: 2542-2987

ISNI: 0000 0004 6045 0361

Licencia Safe Creative: 2406018146545

www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com



Indizada en:

REDALYC; LATINDEX (Directorio - Catálogo v2.0); SciELO; INDEX COPERNICUS; CLASE; DOAJ; DIALNET; REDIB; ERIH PLUS; REVENCYT; MIAR; OAJI; Crossref; Actualidad Iberoamericana; BASE; CLACSO-REDALYC; BIBLAT; EZB Electronic Journals Library; ROAD; OEI-CREDI; AURA; SERIUNAM; REBIUM; OpenAIRE; PKP Index; OCLC WorldCat; LatinREV; Google Académico



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Revista Scientific
Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa
Volumen 9, N.º 32 / Mayo-Julio 2024 / Venezuela / Edición Trimestral

Derechos Reservados

Depósito Legal: pp. BA2016000002 / **e-ISSN:** 2542-2987 / **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Versión electrónica (digital)

Indizada en REDALYC, México / **LATINDEX** (Directorio - Catálogo v2.0), México / **SciELO**, Venezuela / **INDEX COPERNICUS** (ICI Journals Master List), Polonia / **CLASE**, México / **DOAJ**, Reino Unido / **DIALNET**, España / **REDIB**, España / **ERIH PLUS**, Noruega / **REVENCYT**, Venezuela / **MIAR**, España / **OAJI**, Federación de Rusia / **Crossref**, United States of America and United Kingdom / **Actualidad Iberoamericana**, Chile / **BASE**, Alemania / **CLACSO-REDALYC**, México / **BIBLAT**, México / **EZB Electrocn Journal Library**, Alemania / **ROAD**, Francia / **OEI-CREDI**, España / **AURA**, México / **SERIUNAM**, México / **REBIUM**, España / **OpenAIRE**, Unión Europea, UE / **PKP Index**, Canadá / **OCLC WorldCat**, Estados Unidos / **LatinREV**, Argentina / **Google Académico**, Estados Unidos.

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: # 2406018146545
Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
Registrado por ante el Registro Mercantil Primero de la Circunscripción Judicial del Estado Barinas, Venezuela, bajo el Tomo: **20-A MERCANTIL I**, número: **38**, del año **2016**; asignado al número de Expediente: **295-14548**, y debidamente inscrito ante el Registro de información Fiscal (RIF): **J-40825443-3**, Impreso y Publicado bajo el Depósito Legal: pp. 201303BA762
Teléfonos: +58(0273)5428601 (Venezuela) / Internacional: (+593)0995698654 (Ecuador)
WhatsApp: (+593)983987173 (Ecuador)

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> y <http://www.indtec.com.ve>

Sitio web de la revista: <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

EDITORES PRINCIPALES

© **PhD. Oscar Antonio Martínez Molina** (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador), e-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec

© **Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas** (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, **INDTEC**, Ecuador), correo: oscar.martinez@indteca.com

EDITORES INVITADOS

PhD. Efsthathios Stefos (Universidad Nacional de Educación, **UNAE**, Ecuador),
e-mail: stefos.efsthathios@unae.edu.ec

PhD. Oscar Alfredo Rojas Carrasco (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile),
e-mail: oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl

PhD. Francisco Javier Hinojo Lucena (Universidad de Granada, **UGR**, España),
e-mail: fhinojo@ugr.es

PhD. Juan José Borrell (Universidad Nacional de Rosario, **UNR**, Argentina),
e-mail: jborell@fbioyf.unr.edu.ar

PhD. Lauro Fernando Pesántez Avilés (Universidad Politécnica Salesiana, **UPS**, Ecuador),
e-mail: fpesantez@ups.edu.ec

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

CO-EDITORES

- PhD. Boris Ramón Hidalgo Hernández** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: bhidalgo2704@hotmail.com
PhD. Alba Marina Peña de Salazar (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), e-mail: albadesalazar@gmail.com

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL

- Consult. Lidmeyo Del Valle Arteaga Contreras** (Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas, **CLADIJ**, Venezuela), e-mail: arteaga.contreras.30@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

- Dra. Carmen Consuelo López** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: cecebrandt@gmail.com
PhD. Olga Carolina Molano Lucena de Crespo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: olgacmolano@gmail.com
MSc. Oscar José Rodríguez (Universidad Politécnica Territorial José Félix Ribas, **UPTJFR**, Venezuela), e-mail: tesis25@gmail.com
PhD. Zaira Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tajaza@hotmail.com
PhD. Tammara Ramírez Apud López (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: tammara.ramirezalz@udlap.mx
PhD. Sombra Patricia Rivas Arancibia (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: sombrar@gmail.com
Dra. Hortensia Carrillo Ruiz (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: hortensia.carrillo@gmail.com
Dr. Salvador Galicia Isasmendi (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, **BUAP**, México), e-mail: salgalic@gmail.com
Dra. Mayra Fabiana Ángeles Sánchez (Universidad de las Américas Puebla, **UDLAP**, México), e-mail: mayra.angeles@udlap.mx
PhD. María Teresa Pantoja Sánchez (Universidad Nacional Autónoma de México, **UNAM**, México), e-mail: mtps2352@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO CIENTÍFICO

- Dra. Magdalena Parrillo De Betancourt** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: magdaparrillo@gmail.com
Dr. Juan Adolfo Salas Ramírez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: jsalas4112@gmail.com
PhD. Beatriz Cecilia Valecillos Urdaneta (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), e-mail: beatrizvalecillosdoc2010@gmail.com
PhD. Magger Milagros Suarez Corona (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), correo: suarezmagger@gmail.com
PhD. Esperanza Piña de Valderrama (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, **UPEL**, Venezuela), correo: esperanzapv@gmail.com
PhD. Carina Viviana Ganuza (Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, **UCA**, Argentina), e-mail: carinaganuzatagliarini@gmail.com
PhD. Isis Angélica Pernas Álvarez (Universidad de Cuenca, **UC**, Ecuador), e-mail: isisangelicap@gmail.com
Dra. Carol Del Carmen Terán González (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**, Venezuela), e-mail: carolterang@gmail.com
Dra. Nellys Josefina Pitre Lugo (Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", **UNERMB**, Venezuela), e-mail: nellyspitre77@hotmail.com

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

- Dr. Adalberto de Jesús Soto Chacín** (Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, UNERMB, Venezuela), e-mail: adalbertosotochacin@gmail.com
- PhD. Denyz Luz Molina Contreras** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: denyzluz@gmail.com
- Dra. Vanezza Emperatriz Reyes Veracierto** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: vanezzar@gmail.com
- Dra. Daicy Yleana Neira Labrador** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: yleana74@hotmail.com
- PhD. José Antonio Rodríguez** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: rodriguez216j@gmail.com
- Dra. Tahiz Elena Guerrero Guerrero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: tahiz.guerrero@gmail.com
- Mgs. Pedro Luis Puerta Romero** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: pedropuer@gmail.com
- Dra. Norellys Fabiola Concha Blanco** (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), correo: fabiolaconcha31@gmail.com
- PhD. Arturo Gustavo Benavides Rodríguez** (Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, Ecuador), e-mail: agbenavidesr@gmail.com
- PhD. Mario Alcides Morales Guerrero** (Universidad Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, UNEFA, Venezuela), e-mail: moralmario@gmail.com
- Dra. Regina Elizabeth Beuses Galué** (Universidad Bolivariana de Venezuela, UBV, Venezuela), e-mail: reginabeuses772@gmail.com
- PhD. Ciro Hernández Valderrama** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: cirohv@hotmail.com
- PhD. Oscar Eduardo Cabrera Venot** (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: oscarcvenot@gmail.com
- PhD. Eucaris Violeta Falcón Rodríguez** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: draeucarisvfalconr@gmail.com
- Dra. Verónica Raquel Vegas Lameda** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: verovega_@hotmail.com
- Dra. Eli Francisca Ruiz de Molina** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: ruizdemolina53eli@gmail.com
- Dra. María Elena Gómez Montoya** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: mariaelenagomezmontoya@gmail.com
- Dra. María Guadalupe Hernández Cárdenas** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: mariah_012000@yahoo.es
- Dra. Leidy Claret Hernández Flores** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), e-mail: leidyhernandez1960@gmail.com
- PhD. José Ramón Barradas Gudiño** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), correo: barradas.jose@gmail.com
- PhD. Douglas Pastor Barráez Herrera** (Universidad Fermín Toro, UFT, Venezuela), correo: dtrucu@gmail.com
- PhD. María Alejandra Carboni Román** (Universidad de la República, UDELAR, Uruguay), e-mail: alejandra.carboni@psico.edu.uy
- MSc. Carlos Andrés Libisch Recalde** (Red Global de Aprendizajes, Ceibal, Uruguay), e-mail: carloslibisch@gmail.com
- PhD. Marian Lucrecia Serradas Fonseca** (Universidad Nacional Abierta, UNA, Venezuela), e-mail: marianserradas@gmail.com
- Dra. Janisse Josefina Salazar Coraspe** (Universidad Nacional Abierta, UNA, Venezuela), e-mail: redugec@gmail.com

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

- Dra. Yuraima Margelis Matos de Rojas** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: yuraimatos01@gmail.com
- Dra. Nancy Josefina Daboin Durán** (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, **UNESR**, Venezuela), e-mail: nancydaboind@hotmail.com
- PhD. José Luís Corona Lisboa** (Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores, **UNICEPES**, México), e-mail: joseluiscoronalisboa@gmail.com
- Dra. María Angélica Barba Maggi** (Universidad Nacional de Chimborazo, **UNACH**, Ecuador), e-mail: mbarba@unach.edu.ec
- MSc. Omar Eduardo Cañete Islas** (Universidad de Valparaíso, **UV**, Chile), e-mail: ocanetei00@yahoo.es
- Dr. Servando Martínez Hernández** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: servando@uniss.edu.cu
- Dra. Aurelia Massip Acosta** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: viya@uniss.edu.cu
- Dra. Noris Rodríguez Izquierdo** (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", **UNISS**, Cuba), e-mail: nrizquierdo@uniss.edu.cu
- PhD. Roberto Valdés Puentes** (Universidade Federal de Uberlândia, **UFU**, Brasil), e-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa** (Universidade de Passo Fundo, **UPF**, Brasil), e-mail: cwerner@upf.br
- Dr. Rafael Alejandro Camejo Giménez** (Universidad Centrooccidental "Lisandro Alvarado", **UCLA**, Venezuela), e-mail: rafael.camejo@ucla.edu.ve
- Dr. Oscar Quirós Álvarez** (Universidad Central de Venezuela, **UCV**, Venezuela), e-mail: oquiros@ortodoncia.ws
- Dr. Julio Cabero Almenara** (Universidad de Sevilla, **US**, España), e-mail: cabero@us.es
- Dr. Lizandro Michel Pérez García** (Universidad de ciencias médicas de Sancti Spíritus, **UCM-SSp**, Cuba), e-mail: mperez.ssp@infomed.sld.cu
- Dra. Claudia Liliana Perlo Pachega** (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, **IRICE - CONICET / UNR**, Argentina), e-mail: perlo@irice-conicet.gov.ar
- Dr. Rudy Benjamín Mostacero Villarreal** (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, **UNMSM**, Perú), e-mail: rudymostacero@gmail.com
- PhD. Yizza María Delgado Nery De Vita** (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, **UNMSM**, Perú), e-mail: yizzadelgadodevita2@gmail.com
- PhD. Yamely Coromoto Moreno Pérez** (Escuela Básica Padre Blanco, **E.B. Padre Blanco**, Venezuela), e-mail: yame.moreno@gmail.com
- Dra. María Pilar Cáceres Reche** (Universidad de Granada, **UGR**, España), e-mail: caceres@ugr.es
- PhD. Amely Dolibeth Vivas Escalante** (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), e-mail: amelydivivase@gmail.com
- PhD. Marlenis Marisol Martínez Fuentes** (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), correo: marlenismm743@gmail.com
- Dra. Carmen Elena Bastidas Briceño** (Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), correo: cebastidas97@gmail.com
- Dr. Juan Godofredo Saavedra Vega** (Universidad San Ignacio de Loyola, **USIL**, Perú), e-mail: juangsv@hotmail.com
- PhD. Ana Rosa di Gravia de Granadillo** (Universidad Internacional SEK, **UISEK**, Ecuador), correo: ana.digravia@uisek.edu.ec
- PhD. Yolis Yajaira Campos Villalta** (Universidad Internacional SEK, **UISEK**, Ecuador), correo: yolis.campos@uisek.edu.ec
- PhD. César Raúl Méndez Carpio** (Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**, Ecuador), correo: cmendezc@ucacue.edu.ec

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

PhD. Lilia Moncerrate Villacis Zambrano (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, ULEAM, Ecuador), correo: lilia.villacis@uleam.edu.ec
Dr. Eduardo Antonio Caicedo Coello (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, ULEAM, Ecuador), correo: eduardo.caicedo@uleam.edu.ec
PhD. Miguel Jesús López Serrano (Universidad de Córdoba, UCO, España), correo: mjlopez@uco.es
PhD. Rafael Guerrero Elecalde (Universidad de Córdoba, UCO, España), correo: rgelecalde@uco.es
Dr. Blgo. Manuel Alfredo Ñique Alvarez (Universidad Nacional de Cañete, UNDC, Perú), correo: maniqueal@gmail.com
PhD. Yenny Nereida Montilla Polo (Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, UNEY, Venezuela), correo: yennynereida.montilla@gmail.com
PhD. Jesus Antonio Gómez Escorcha (Universidad de Otavalo, UO, Ecuador), correo: jesgomez35@gmail.com
Dr. Luis Enrique Rodríguez Velazco (Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, UNES, Venezuela), correo: abg.luisrodriguez@gmail.com
PhD. Maricela Isabel Vega Velásquez (Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, UTEG, Ecuador), correo: maricelvega.v@gmail.com
PhD. Rosa Teresa Choque Álvarez (Universidad Autónoma Tomás Frías, UATF, Bolivia), correo: teresaayc@yahoo.es

ASISTENTES GENERALES

Lcdo. Luís Enrique García Escobar (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: luis_gares@hotmail.com
Lcdo. Richard Antonio Martínez Villegas (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: richardskhard@gmail.com

CORRECCIÓN DE ESTILO

PhD. Alba Marina Peña de Salazar (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: albadosalazar@gmail.com

REVISIÓN DE TRADUCCIONES

Lcda. María Alejandra Hernández Domínguez (Instituto Universitario de Tecnología Puerto Cabello, IUTPC, Venezuela), e-mail: marialeeducadora27@gmail.com

PRODUCCIÓN EDITORIAL, DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, Venezuela), e-mail: oscar.martinez@indteca.com

GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, Venezuela), e-mail: oscar.martinez@indteca.com

SECRETARIA

Lcda. Maryuris Nakaris León Oliveros (Universidad de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ, Venezuela), e-mail: maryulinda929@gmail.com

La Revista está dirigida, a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.indteca.com>, <http://www.indtec.com.ve>, y <http://www.scientific.com.ve>

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Los artículos/ensayos, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos, son responsabilidad de sus autores.

ESTA REVISTA ES ARBITRADA MEDIANTE EL SISTEMA DOBLE CIEGO

Ejemplar gratuito

SUMARIO - SUMMARY	Pág. - Pag.
EDITORIAL	
PhD. Ángel Yasmil Echeverría Guzmán. Desafíos de metodología de la investigación educativa en la era de modernidad líquida. <i>Challenges of educational research methodology in the era of liquid modernity.</i>	10-16
ARTÍCULOS - ARTICLES	
Fanny Mercedes Abata Checa; Jesús Fernando Jiménez Atiaja; Marco Fabián Guanoluisea Mise. Percepciones de los Estudiantes sobre el Uso de Actividades de Calentamiento en la Enseñanza del Inglés. <i>Students' Perceptions on the Use of Warm-up Activities in English Language Teaching.</i>	18-40
Carina Ingrid Orovio Quintero. Psicopatología y consecuencias clínicas del acoso escolar: Una revisión sistemática según las directrices PRISMA. <i>Psychopathology and Clinical Consequences of Bullying: A Systematic Review According to PRISMA Guidelines.</i>	41-61
Elsa Ramos Vílchez; Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar. Acompañamiento pedagógico en docentes de educación básica en el Perú durante la pandemia. <i>Pedagogical support for basic education teachers in Peru during the pandemic.</i>	62-79
Carlos Eduardo Duchi Valdez; Érika Paola Duchi Valdez; Julio Cesar Duchi Padilla; José Antonio Duchi Zaruma. Análisis de las Fuentes de Financiamiento alternativas en el Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral. <i>Analysis of Alternative Financing Sources at Daniel Córdova Toral Technical High School.</i>	80-103
Idalba del Carmen Valero Soto. Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo. <i>Strengthening Critical and Reflective Reading Competence through Aesop's Classic Fables.</i>	104-124
Ximena Patricia Curay Correa; Edgar Efraín Loyola Illescas. Canon Literario Infantil con Enfoque Sociocultural para la Mediación Lectora en la Escuela Particular Ensueños. <i>Children's Literary Canon with a Sociocultural Approach to Reading Mediation at Ensueños Private School.</i>	125-144
Janina Mercedes Romero Espinosa; Marilyn Gissela Vásquez Ramos; Alison Dayana Ortega Jiménez; María Ylubina Yaguachi Yanangomez. Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. <i>Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador.</i>	145-168
Eva Aide Torres Ortega; Orieta Iveth Flores Ahumada; Paúl Adrián Chávez Hernández; Cristina Cabrera Ramos. Efecto postpandemia en la brecha digital generacional entre maestros y alumnos de la FCA. <i>Post-pandemic effect on the generational digital gap between teachers and students of the FCA.</i>	169-188
Lilia Moncerrate Villacis Zambrano; Yraida Mariela Arturo Medranda; Lucia Margarita Álvarez Zambrano. El buen uso de las riquezas naturales ayuda al buen vivir desde el desarrollo sostenible. <i>The proper use of natural resources contributes to good living through sustainable development.</i>	189-207
César Adrián Niveló Guamán; Elvis Humberto Urgilés Cabrera. Educación Superior: Estrategias de comunicación visual para emprendimientos rurales. <i>Higher Education: Visual Communication Strategies for Rural Entrepreneurship.</i>	208-228

ARTÍCULOS - ARTICLES

Geomayra Alejandra Domenech Tigreros; Diego Rafael González Núñez; Isaac Israel Lainez Suárez. Rol de la Inteligencia Emocional en las Relaciones Interpersonales de Estudiantes de Séptimo Grado. *Role of Emotional Intelligence in Interpersonal Relationships of Seventh Grade Students.* 229-249

Diana Estefanía Sánchez Cabrera; Richard Antonio Martínez Villegas; Ana Cristina Orquera Tello; María Fernanda Padilla Palacios; Rafael Mauricio Maldonado Yépez. Stevia como edulcorante en postres y su efecto sobre la glicemia en pacientes con diabetes mellitus. *Stevia as a sweetener in desserts and its effect on glycemia in patients with diabetes mellitus.* 250-274

Juan Marcelo Pérez Pérez; Telmo Santiago Durazno Silva; Galo Patricio Hurtado Crespo; Marco Aurelio Guamán Buestán. Dispositivo sonoro para mejorar la autonomía de personas con discapacidad visual en fútbol adaptado. *Sound device to improve autonomy of visually impaired people in adapted soccer.* 275-297

Ligia Elena Bravo Merchán; Germán Wilfrido Panamá Criollo. GeoGebra en la Enseñanza-Aprendizaje de las Cónicas. *GeoGebra in the Teaching-Learning of Conics.* 298-319

Marjorie Juana Vera Arias; Aracely Jacqueline Mendoza Vega. La atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes. *Attention as a Cognitive Process to Stimulate Student Learning.* 320-339

Michael Deivi Valderrey Loroño. Inteligencia Artificial Algorítmica: Una aproximación para los actores de la educación Universitaria. *Algorithmic Artificial Intelligence: An Approach for Actors in University Education.* 340-360

Miguel Mauricio Cuesta Calderón; Elena Patricia Castillo Sojos. Estrategias de Marketing para el Crecimiento de Microempresas de Muebles. *Marketing Strategies for the Growth of Furniture Microenterprises.* 361-381

Álvaro Javier Chamorro; Alba Raquel Rodríguez Rodríguez; Diana Isabel Rodríguez Rodríguez; Mónica Alexandra Salto Cubillos. Modelo Kairós preventivo para educación básica y bachillerato. *Preventive Kairós Model for Basic and High School Education.* 382-405

ENSAYOS - ESSAYS

César Raúl Méndez Carpio; Juan Fernando Pesántez Calle; Jeffrey Gerardo Zúñiga Ruilova. Gestión de la calidad educativa: Un enfoque desde el derecho a la educación. *Educational Quality Management: An Approach from the Right to Education.* 407-426

Iván Efraín Pazmiño Cruzatti; Giancarlo Giorgio De Agostini Solines. El laboratorio de microenseñanza espacio para el entrenamiento y reentrenamiento docente. Guía de Buenas Prácticas. *The microteaching laboratory space for training and teacher retraining. Good Practices Guide.* 427-448

MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS, ALCANCE - *MISSION, VISION, OBJECTIVES, SCOPE* 450-452

NORMAS GENERALES - *GENERAL RULES* 453-466

2024 Edición Regular

Revista Scientific



redalyc.org



REDIB
Red Iberoamericana



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Editorial



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Desafíos de metodología de la investigación educativa en la era de modernidad líquida

Autor: PhD. Ángel Yasmil Echeverría Guzmán

Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**

angelecheverria71@gmail.com

Durán, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0009-5797-3317>

Editorial

La investigación educativa en la era de la modernidad líquida presenta desafíos metodológicos significativos. En un mundo globalizado y en constante cambio, investigar implica dar respuestas a problemas fundamentales que inquietan al ser humano, poniendo en juego facultades como el descubrimiento, el asombro, la observación y la sensibilidad social. La investigación educativa busca ampliar el conocimiento del fenómeno educativo, abordando aspectos éticos, morales, políticos y sociales. Esto representa un reto para los docentes, quienes deben comprender la complejidad del proceso educativo y buscar respuestas a las necesidades presentes. La Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) está llevando a cabo programas de formación en investigación educativa desde una perspectiva de la complejidad, con el objetivo de brindar lineamientos teóricos que orienten la gestión investigativa de los docentes y mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Estos programas buscan unificar los contenidos y promover una comprensión multidimensional de la realidad educativa, entendiendo que no hay realidad que pueda comprenderse de manera unidimensional.

Palabras clave: investigación educativa; modernidad líquida; metodología de investigación; complejidad; formación docente.

Código de clasificación internacional: 5801.02 - Pedagogía comparada.

Cómo citar este editorial:

Echeverría, Á. (2024). **Desafíos de metodología de la investigación educativa en la era de modernidad líquida**. *Revista Científica*, 9(32), 10-16, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.0.10-16>

Fecha de Recepción:
06-11-2023

Fecha de Aceptación:
19-01-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Challenges of educational research methodology in the era of liquid modernity

Editorial

Educational research in the era of liquid modernity presents significant methodological challenges. In a globalized and constantly changing world, research involves providing answers to fundamental problems that concern human beings, bringing into play faculties such as discovery, wonder, observation, and social sensitivity. Educational research seeks to expand knowledge of the educational phenomenon, addressing ethical, moral, political, and social aspects. This represents a challenge for teachers, who must understand the complexity of the educational process and seek answers to present needs. The Bolivarian University of Ecuador (UBE) is conducting training programs in educational research from a complexity perspective, with the aim of providing theoretical guidelines that guide the research management of teachers and improve the teaching-learning process of students. These programs seek to unify content and promote a multidimensional understanding of educational reality, understanding that there is no reality that can be understood in a one-dimensional way.

Keywords: educational research; liquid modernity; research methodology; complexity; teacher training.

International classification code: 5801.02 - Comparative pedagogy.

How to cite this editorial:

Echeverría, Á. (2024). **Challenges of educational research methodology in the era of liquid modernity**. *Revista Científica*, 9(32), 10-16, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.0.10-16>

Date Received:
06-11-2023

Date Acceptance:
19-01-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

La globalización actual, y en específico el modo en que es mirado el mundo, está llevando una aceleración, una acentuación de cambios drásticos, donde la permanencia de elementos congruentes y sólidos puede estar dándose en tiempos muy cortos. Los tiempos modernos lleva a plantearse preguntas tan elementales como, ¿Qué significa investigar hoy en día?; Más aún, ¿Qué implica investigar en el campo educativo actual?; ¿Tiene alguna relevancia en pleno siglo XXI dedicarse a escudriñar las más remotas incógnitas que surgen de la mente humana referente al campo educativo?

Estas cuestiones, aunque parecieran tener respuestas lógicas y deductivas que, conlleven un sí o un no, están llenas de un significado complejo (Morín, 1990a), pues la investigación va mucho más allá de una mera opinión, investigar hoy en día es tratar de dar respuestas a problemas fundamentales que inquietan al hombre, como dirá Sirvent (2018): la investigación es un proceso que busca resolver interrogantes y generar nuevo conocimiento.

Demanda una combinación de habilidades y disposiciones fundamentales por parte del investigador, tales como la capacidad de maravillarse ante lo desconocido, observar minuciosamente, reflexionar de manera crítica, establecer conexiones entre conceptos teóricos y evidencia empírica, mantener una distancia objetiva, cultivar una conciencia social, y dominar el oficio intelectual. Estas cualidades, entre otras, son esenciales para abordar de manera efectiva los desafíos que plantea la búsqueda de respuestas en el ámbito del saber.

En palabras de la autora, investigar no es tarea sencilla, implica poner en juego una serie de facultades que el ser humano posee, y que muchas veces se dejan a un lado, tales como, solo por mencionar algunas:

- Descubrir, cuya facultad implica la curiosidad propia del ser humano.
- La capacidad de dejarse asombrar, siempre hay algo nuevo para conocer

- La sensibilidad social, toda investigación debe llevar a un bien social y común
- El saber observar, propia del hombre, pues amerita poner en práctica otra facultad: la atención.

2. Desarrollo

La investigación educativa surge cuando las capacidades inherentes al ser humano, como la curiosidad, la observación y la reflexión, se aplican al estudio de los fenómenos relacionados con la educación. Esta disciplina se enfoca en explorar y comprender la esencia, los fundamentos, los métodos y las metas del proceso educativo, con el propósito de ampliar continuamente el conocimiento en este campo (Arnal, Rincón y Latorre, 1994), dicho tipo de investigación en definitiva busca ampliar el conocimiento del fenómeno educativo.

En este sentido, Martínez (2007): expone que la investigación educativa se distingue por su naturaleza multifacética y su enfoque en una realidad compleja y dinámica. La diversidad de propósitos, la peculiaridad de los fenómenos estudiados y la variedad de metodologías utilizadas confieren a esta disciplina una identidad única, pero también plantean desafíos para su definición y análisis. El ámbito educativo está conformado por una intrincada red de dimensiones éticas, morales, políticas y sociales que interactúan constantemente, lo que requiere un abordaje integral y adaptado a esta complejidad.

De lo anterior, se comprende que el fenómeno educativo y, por tanto, su investigación, es complejo (Morín, 1990b). Esto hace de ella su especificidad, pues engloba una serie de realidades en su estudio; no es solo un aspecto de la realidad investigada, sino una amalgama de aspectos, tales como éticos, morales, sociales y muchos más.

Esto lleva a comprender que la investigación educativa se presenta como un reto para los actuales y futuros docentes, pues no solo tienen la

misión de transmitir conocimiento, sino de comprender todo lo que implica el fenómeno educativo, pues actualmente se viven tiempos controvertidos, de incertidumbre, nada se toma por certero, la verdad muchas veces es tomada como relativa, en palabras del sociólogo y filósofo polaco Bauman (2008): estamos viviendo en “tiempos líquidos”, que ameritan la convicción por parte de todos que investigar es necesario porque de esa manera se estará buscando dar respuesta a esas necesidades que se encuentran en el proceso educativo.

Por tal motivo, la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) desde su dirección de Formación Continua, queriendo dar respuesta a estas consideraciones se encuentra llevando a cabo una serie de programas que buscan brindar lineamientos teóricos que orienten la gestión investigativa de los docentes, en sus diferentes programas y carreras, pues se pretende encauzar, de manera unificada, cada una de las investigaciones que se están llevando orientadas en cada una de las líneas de investigación

Además, esos programas de formación, como diplomados, cursos, seminarios, entre otros, también tendrán un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes pues con la generación de un constructo teórico, se pretenderá que todos los docentes vayan por un mismo camino y tiendan a un mismo fin en la enseñanza de la investigación educativa, de manera que los estudiantes aprendan de manera adecuada, interrelacionada y unificada todos los contenidos para su buen ejercicio.

3. Conclusión

Es importante destacar que los programas de formación en investigación educativa mencionados se desarrollan desde una perspectiva de la complejidad. Este enfoque reconoce que la realidad está compuesta por una intrincada red de eventos, acciones, interacciones y factores aleatorios que se entrelazan para formar nuestro mundo. La complejidad trasciende la simple

ocurrencia de un evento o acción aislada, abarcando todo el contexto que rodea al fenómeno en cuestión.

Para lograr una comprensión integral de esta realidad, es necesario examinarla desde múltiples ángulos y considerar la interconexión de diversos elementos. No es posible entender plenamente un fenómeno si se aborda desde una perspectiva unidimensional. Por lo tanto, al reconocer la naturaleza compleja de la realidad, se vuelve imperativo adoptar una visión multidimensional que permita captar la riqueza y la profundidad de las interacciones que la conforman.

4. Referencias

- Arnal, J., Rincón D., & Latorre, A. (1994). **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. 1^{ra} edición. Barcelona, España: Labor universitaria.
- Bauman, Z. (2008). **Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida**. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Martínez, R. (2007). **La Investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes**. ISBN: 978-84-369-4440-2. Madrid, España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Morín, E. (1990a,b). **Introducción al Pensamiento Complejo**. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Sirvent, M. (2018). **De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias**. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 12-29, e-ISSN: 2301-0126. Uruguay: Universidad de la República; Comisión Sectorial de Enseñanza.

PhD. Ángel Yasmil Echeverría Guzmán

e-mail: angelecheverria71@gmail.com



Nacido en el Estado Bolivariano de Miranda, Venezuela, el 2 de mayo del año 1988. Residenciado en Guayaquil, Ecuador; Tecnólogo en Educación, Mención: Artes Industriales por la Instituto Universitario Monseñor Rafael Arias Blanco (IUPMA); Profesor en Educación en la misma institución; Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica Santa Rosa (UCSAR); Magister Scientiarum en Educación Técnica del Instituto Universitario Monseñor Rafael Arias Blanco (IUPMA); PhD. en Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC); Docente titular de las asignaturas Didáctica Integradora de la Educación Técnica y Profesional y Taller de Metodología de la Investigación en el programa de Postgrado de la Universidad Bolivariana de Ecuador (UBE); Profesor titular de Latín y Lengua y Literatura en el Colegio de Bachillerato Internacional Balandra Cruz del Sur; Miembro de la comisión de trabajo de grado del Instituto Universitario Monseñor Rafael Arias Blanco; Asesor metalmecánico de algunos talleres industriales en Guayaquil, Ecuador.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

2024 Edición Regular

Revista Scientific



redalyc.org



REDIB
Red Iberoamericana



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Artículos



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Percepciones de los Estudiantes sobre el Uso de Actividades de Calentamiento en la Enseñanza del Inglés

Autores: Fanny Mercedes Abata Checa
Universidad Técnica de Cotopaxi, **UTC**
fanny.abata@utc.edu.ec
Pujilí, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-3112-5637>

Jesús Fernando Jiménez Atiaja
Universidad Técnica de Cotopaxi, **UTC**
jesus.jimenez2064@utc.edu.ec
Pujilí, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0005-7090-1001>

Marco Fabián Guanoluisa Mise
Universidad Técnica de Cotopaxi, **UTC**
marco.guanoluisa6329@utc.edu.ec
Pujilí, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0005-9551-5633>

Resumen

En la enseñanza del idioma inglés, integrar actividades de calentamiento es crucial para crear clases de aprendizaje efectivas y atractivas. El objetivo de esta investigación fue determinar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de calentamientos en la enseñanza del idioma inglés en una institución urbana pública. Se realizó un estudio descriptivo-cuantitativo utilizando una encuesta con un cuestionario adaptado. Participaron 126 estudiantes de primero a tercer año de secundaria. Los datos fueron analizados usando estadísticas descriptivas en Excel. Los resultados mostraron que las actividades de calentamiento son beneficiosas cuando se aplican con principios correctos. Mantuvieron a los estudiantes activos y mentalmente preparados, conectaron conocimientos previos con nuevos, crearon una interacción positiva y aumentaron la motivación de los estudiantes. En conclusión, las actividades de calentamiento en la enseñanza de idiomas promueven el entusiasmo para desarrollar las habilidades lingüísticas.

Palabras clave: actividades de calentamiento; enseñanza de idiomas; motivación; aprendizaje del inglés; percepción estudiantil.

Código de clasificación internacional: 5701.11 - Enseñanza de lenguas.

Cómo citar este artículo:

Abata, F., Jiménez, J., & Guanoluisa, M. (2024). **Percepciones de los Estudiantes sobre el Uso de Actividades de Calentamiento en la Enseñanza del Inglés**. *Revista Científica*, 9(32), 18-40, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.1.18-40>

Fecha de Recepción:
06-11-2023

Fecha de Aceptación:
03-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Students' Perceptions on the Use of Warm-up Activities in English Language Teaching

Abstract

In English language teaching, integrating warm-up activities is crucial for creating effective and engaging learning classes. This research aimed to determine students' perceptions of the use of warm-ups in English language teaching at a public urban institution. A descriptive-quantitative study was conducted using a survey with an adapted questionnaire. 126 students from the first to third years of high school participated. Data were analyzed using descriptive statistics in Excel. The results showed that warm-up activities are beneficial when applied with the correct principles. They kept students active and mentally prepared, connected prior knowledge with new knowledge, created positive interaction, and increased student motivation. In conclusion, warm-up activities in language teaching promote enthusiasm for developing language skills.

Keywords: warm-up activities; language instruction; motivation; english learning; student perception.

International classification code: 5701.11 - Teaching of languages.

How to cite this article:

Abata, F., Jiménez, J., & Guanoluisa, M. (2024). **Students' Perceptions on the Use of Warm-up Activities in English Language Teaching.** *Revista Científica*, 9(32), 18-40, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.1.18-40>

Date Received:
06-11-2023

Date Acceptance:
03-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Al comienzo de cada clase, cada maestro debe comenzar usando actividades de calentamiento. Según Le y Nguyen (2022): un calentamiento sirve como un paso introductorio hacia la lección en cuestión, convirtiéndolo en un elemento vital de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Su propósito es orientar a los estudiantes al comienzo de una sesión. Para Loor, Cedeño y Cedeño (2020): coinciden en que las actividades de calentamiento son fundamentales en la enseñanza del inglés, pues actúan como catalizadores del aprendizaje efectivo.

Estas dinámicas iniciales despiertan el interés de los alumnos, activan sus conocimientos previos y crean un ambiente propicio para la adquisición del idioma. Al emplearlas estratégicamente, los docentes pueden alinear los objetivos de la lección con las necesidades específicas de los estudiantes, facilitando así una experiencia educativa más personalizada y significativa. En última instancia, estas estrategias sientan las bases para un aprendizaje del inglés más fluido y exitoso (Lightbown y Spada, 2013).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación que adquieren los alumnos a través de las actividades de calentamiento es crucial. Según Đõ (2013a): la motivación juega un papel fundamental para alentar a los alumnos a mantener su compromiso durante el proceso de aprendizaje.

Al utilizar actividades de calentamiento, también es necesario incluir actividades relacionadas con el tema, actividades con movimiento físico pero que también requieran inteligencia, y actividades que repasen el tema anterior, ya que esto crea un ambiente alegre en clase. A su vez, los estudiantes realizan las tareas con más entusiasmo porque a veces no están motivados de la manera habitual que usan los docentes en clase, es decir, solo hacen preguntas sobre el tema actual y no hacen nada más (Đõ, 2013b).

En el contexto ecuatoriano, especialmente en la Unidad Educativa Ramón Barba Naranjo, existe escasa información sobre las percepciones de

los estudiantes acerca de los calentamientos, pese a ser una práctica común. Entender estas percepciones puede aportar *insights* valiosos para educadores y diseñadores de políticas educativas, contribuyendo a optimizar las metodologías de enseñanza de idiomas.

Por lo tanto, si este problema no se hace visible, los maestros no se darían cuenta de la importancia de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de los calentamientos al comienzo de cada clase y esto a su vez conduciría a una falta de interés, motivación y participación por parte de los estudiantes para aprender un segundo idioma, en este caso el inglés, como lo evidencia Savaş (2016): quien concluyó que al utilizar calentamientos, sus clases podrían convertirse en entornos en los que la colaboración entre estudiantes y maestros podría ser más efectiva; lo que también fue sugerido por sus alumnos.

Por estas razones, esta investigación tiene como objetivo determinar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de los calentamientos en la enseñanza del idioma inglés en la Unidad Educativa Ramón Barba Naranjo en agosto de 2023 y febrero de 2024.

Este tema de investigación es relevante en el área de la enseñanza del idioma inglés porque los docentes deben tener en cuenta el uso de calentamientos para comenzar con un buen ambiente en el aula y obtener más motivación de los estudiantes para desarrollar diferentes habilidades del idioma inglés, como mencionó Paulikova (2018): en su estudio que la creatividad de los docentes en el aula al aplicar calentamientos adecuados es lo que permite a los estudiantes adquirir y mantener la motivación y les ayuda en el desarrollo de sus habilidades en el idioma inglés. La pregunta de investigación que guía esta investigación es: ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre el uso de calentamientos en la enseñanza del idioma inglés?.

1.1. Calentamiento

Para enseñar inglés, los maestros deben aplicar actividades que aumenten la motivación de los estudiantes a lo largo de la clase. Según Safriyani, Mahsunah, Munawwaroh, Usva y Nuriawarti (2020): un calentamiento es una actividad sencilla realizada al comienzo de una reunión de estudiantes. Introducir una actividad de calentamiento al comienzo de una clase puede aumentar la participación de los estudiantes, fomentar un ambiente amistoso, aumentar la participación de los estudiantes y captar su atención.

Además, Velandia (2008): dice que una actividad de calentamiento sirve como un comienzo inspirador que energiza a los estudiantes y los alienta a trabajar de manera efectiva en la clase de idiomas. Asimismo, Miranda y Calle (2004): mencionan que uno de los objetivos de emplear ejercicios de calentamiento es activar los conocimientos previos de los estudiantes.

Las actividades de calentamiento fomentan un ambiente de confianza y comodidad entre los estudiantes, lo que facilita su participación activa en tareas posteriores. Este entorno colaborativo no solo reduce la ansiedad, sino que también promueve la interacción significativa en el idioma objetivo. Como señalan Dörnyei y Murphey (2021): estas dinámicas iniciales son cruciales para establecer una atmósfera de grupo positiva, lo cual es esencial para el aprendizaje efectivo de idiomas.

1.2. Importancia de los calentamientos

De acuerdo con Robertson y Acklam (2000a), los calentamientos son importantes en la enseñanza del inglés por varias razones, tales como:

Compromiso y enfoque: Los calentamientos están diseñados para captar la atención de los estudiantes y enfocar sus mentes en la lección de inglés. Participar en actividades al comienzo de la clase puede energizar a los estudiantes y establecer un tono positivo para el resto de la sesión.

Activación del lenguaje: los calentamientos a menudo involucran la activación del conocimiento previo de los estudiantes sobre el vocabulario y las estructuras del lenguaje. Esto ayuda a conectar la nueva información con lo que los estudiantes ya saben, mejorando la comprensión y la retención.

Repaso y refuerzo: los calentamientos brindan la oportunidad de repasar y reforzar los conceptos cubiertos en lecciones anteriores. Esto ayuda a consolidar el aprendizaje y garantiza que los estudiantes construyan sobre su conocimiento existente.

Establecimiento de rutinas: el uso regular de calentamientos establece una rutina en el aula, señalando el comienzo de la lección y ayudando a los estudiantes a pasar al modo de aprendizaje. Las rutinas consistentes pueden crear una sensación de familiaridad y comodidad para los estudiantes.

Promoción de la comunicación: los calentamientos a menudo involucran la comunicación y la interacción de los estudiantes. Esto puede ayudar a construir una comunidad de aula solidaria, mejorar las habilidades de habla y escucha, y crear una atmósfera de aprendizaje positiva.

Variedad y motivación: los calentamientos pueden ser diversos y creativos, incorporando varias actividades como juegos, discusiones o ejercicios breves de escritura. Esta variedad mantiene a los estudiantes comprometidos y motivados para participar en clase.

Conciencia cultural: los calentamientos pueden incluir actividades que exponen a los estudiantes a aspectos culturales de los países de habla inglesa. Esto no solo mejora el aprendizaje del idioma, sino que también amplía la conciencia cultural de los estudiantes.

Evaluación de la comprensión: la evaluación informal se puede integrar en los calentamientos para medir la comprensión de los estudiantes del material anterior. Esto permite a los maestros identificar áreas que pueden necesitar mayor aclaración o refuerzo.

Reducir la ansiedad y crear un ambiente positivo: los calentamientos, al

ser actividades de bajo riesgo, reducen la ansiedad y fomentan la participación sin temor a equivocarse. Esto crea un ambiente de aprendizaje positivo, vincula conocimientos previos con nuevos, y sienta las bases para un aprendizaje efectivo del idioma inglés.

1.3. Principios de los calentamientos

Para realizar correctamente las actividades de calentamiento, se deben aplicar algunos principios. Las actividades deben estar relacionadas con el tema que se va a desarrollar. Deben estar enfocadas en mantener la concentración de los estudiantes para ayudarlos a realizar todas las actividades planificadas por el docente. También deben ser interesantes y entretenidas (Akther, 2014a). Al mismo tiempo, Robertson y Acklam (2000b), coinciden en los siguientes aspectos de la aplicación de las actividades de calentamiento:

- Los calentamientos deben ser un ejercicio agradable que anime a los niños a utilizar el inglés.
- Los ejercicios de calentamiento deben ser rápidos; no deben ocupar una gran parte de la lección.
- Los ejercicios de calentamiento no siempre tienen que relacionarse con el lenguaje objetivo de la lección. Muchas actividades se pueden modificar para adaptarse a su punto de enseñanza, pero el objetivo fundamental de los calentamientos es preparar a los estudiantes para estudiar y trabajar en inglés.
- Los calentamientos son frecuentemente adaptables para proporcionar revisión, dando a los alumnos la oportunidad de practicar el idioma que han estudiado previamente.

Aunque las actividades de calentamiento pueden no servir efectivamente a los alumnos debido a que su organización del lenguaje difiere de sus mentes. Los estudiantes tímidos pueden encontrar estas actividades intimidantes, especialmente cuando realizan ejercicios solos frente a la clase. (Klippel, 1985a). Para llevar a cabo actividades de calentamiento, se deben seguir y utilizar correctamente los principios, lo que permite clases más interactivas con los estudiantes.

1.4. Motivación

La motivación es fundamental en el aprendizaje de idiomas. Acorde con esto, Sreena e Ilankumaran (2018a): afirman que actúa como motor cognitivo que impulsa el desarrollo de habilidades comunicativas, estimula el interés por nuevos conocimientos e influye positivamente en el comportamiento académico. Además, fomenta el crecimiento personal y transforma el potencial en logros tangibles, tanto en la comunicación como en el desarrollo integral del individuo.

Por esa razón, para Alaga (2016a): en el aprendizaje del inglés, la motivación y una actitud positiva son fundamentales. Estos factores impulsan la adquisición del idioma, ayudan a superar obstáculos y mantienen el compromiso a largo plazo. Un enfoque optimista aumenta la receptividad y fomenta la perseverancia. Los expertos consideran estos elementos psicológicos tan cruciales como las aptitudes lingüísticas para el éxito en el aprendizaje del inglés.

1.5. La función de la motivación

Al respecto, Ekiz y Kulmetov (2016a): destacan que la motivación es crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Impulsa la participación, influye en el éxito y ritmo de aprendizaje, y actúa como catalizador inicial y fuerza sostenedora. Una alta motivación puede compensar la falta de dominio del idioma y entornos inadecuados. Un alumno motivado se esfuerza más, asume responsabilidades, establece metas y disfruta del proceso, convirtiéndose así en un componente esencial para la adquisición del lenguaje.

1.6. Principios de la enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés involucra varios principios que los educadores a menudo siguen para garantizar un aprendizaje efectivo del idioma. En esa misma línea, Williams (1998), informa algunos principios clave en su estudio:

Comenzar donde está el niño: el progreso intelectual se basará en la edad y en los impulsos obtenidos para alentar y continuar ese progreso. Los maestros a veces experimentan dificultades porque se ven a sí mismos como recipientes vacíos para el potencial y las habilidades de los niños. Por lo tanto, el trabajo en el aula debe diseñarse para que todos los niños puedan participar plenamente y progresar, independientemente de sus capacidades intelectuales.

Permitir que los niños sean participantes activos en el proceso de aprendizaje: el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes son exploradores que trabajan con el lenguaje y las ideas, no recipientes vacíos. Este proceso cognitivo requiere que los alumnos tomen riesgos y superen obstáculos para desarrollar independencia y compromiso. Sin estos desafíos, los estudiantes pueden estancarse o incluso fracasar.

Introducir el lenguaje a nivel de discurso: la exposición lingüística permite a los estudiantes absorber y emplear fragmentos de lenguaje, fomentando el pensamiento crítico y mejorando el rendimiento académico. Este dominio facilita la participación en conversaciones significativas, el respeto a diversas perspectivas y contribuciones valiosas a las discusiones, creando un ambiente de aprendizaje mutuo.

Planificar actividades significativas y con propósito dentro de un contexto claro y familiar: en el aula de inglés, los niños necesitan entornos claros y cómodos con interacciones significativas. Deben entender el propósito de sus acciones. Ofrezca aliento, dirección y retroalimentación constructiva. Asigne tareas de complejidad variable según el nivel de cada estudiante para desafiarlos y fomentar la confianza en sus habilidades lingüísticas en contextos familiares.

Ayudar a los alumnos a ser más independientes y autónomos: la autonomía en el aprendizaje del inglés es crucial. Implica desarrollar habilidades y motivación para aprender eficientemente sin supervisión

constante. Aunque la dependencia inicial del profesor es normal, las actividades deben fomentar gradualmente la independencia. Esto permite que los estudiantes asuman un papel activo y desarrollen sus propias comprensiones, creando un ambiente de aprendizaje favorable para la adquisición de habilidades lingüísticas.

2. Metodología

Este estudio utilizó un enfoque cuantitativo no experimental que proporcionó un análisis detallado de la percepción de los estudiantes sobre el uso de actividades de calentamiento en las clases para aprender inglés (McBride, 2009).

Este estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa “Ramón Barba Naranjo”, una escuela pública ubicada en la provincia de Cotopaxi, en el área urbana del cantón Latacunga, en el barrio Niágara. Participaron un total de 126 estudiantes, que eran alumnos de primer, segundo y tercer año de secundaria, 90 estudiantes varones y 36 estudiantes mujeres. El proceso de selección de los participantes fue no probabilístico con un muestreo de bola de nieve porque los participantes fueron seleccionados a través de una lista que se realizó con un rango promedio de 8 a 10 puntos obtenidos por los estudiantes en el primer trimestre de clases.

El instrumento utilizado fue un cuestionario adaptado de Pradnya y Pavita (2023). El cuestionario consta de 19 preguntas. Se divide en tres secciones: la primera, calentamiento y principios. La segunda es el conocimiento previo del calentamiento y la última sección es la motivación y el calentamiento. Todas las preguntas del cuestionario utilizaron la escala Likert. Los participantes respondieron en una escala Likert donde Totalmente de acuerdo (SA), De acuerdo (A), Neutral (N), En desacuerdo (D), y Totalmente en desacuerdo (SD).

En este estudio, utilizamos Excel para un análisis detallado de los datos,

aplicando estadísticas descriptivas para transformar los datos brutos en porcentajes y frecuencias. Los resultados se presentaron luego de manera concisa en tablas claras, sirviendo como ayudas visuales para una fácil interpretación de los hallazgos del cuestionario. Este enfoque aseguró un análisis exhaustivo y una presentación accesible, mejorando la comprensión de los resultados de la investigación.

Los hallazgos se presentaron luego en tablas para mayor claridad y fácil interpretación. Para mejorar el proceso de obtención del consentimiento para esta investigación, inicialmente se redactó un mensaje de WhatsApp para transmitir de manera sucinta el propósito del estudio, asegurando a los participantes que cualquier dato recopilado se utilizaría exclusivamente con fines de investigación y que se mantendrían estrictas medidas de confidencialidad. Posteriormente, se diseñó meticulosamente un cuestionario fácil de usar utilizando la plataforma de *Google Forms*.

En este cuestionario, se aclaró claramente el propósito del instrumento de recolección de datos, asegurando que los participantes comprendieran completamente la naturaleza de su participación. Instrucciones detalladas acompañaron el enlace de la encuesta, facilitando la facilidad de participación y minimizando cualquier posible confusión.

3. Resultados y Discusión

Los resultados del cuestionario se presentan en tres categorías: Calentamiento y principios, Conocimiento previo de las actividades de calentamiento, y Motivación y calentamientos.

Tabla 1. Información Demográfica.

Características	Frecuencia	
Edad	14-15	27%
	16-17	72.2%
	18+	0.8%
Género	Femenino	71.4%
	Masculino	28.6%

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 1 muestra que la mayoría de los estudiantes (72.2%) tienen entre 16 y 17 años, seguidos por un grupo más pequeño (27%) de 14-15 años, y una muy pequeña proporción (0.8%) de 18 años o más. En cuanto al género, hay una clara mayoría de estudiantes femeninas (71.4%) en comparación con los estudiantes masculinos (28.6%).

Esta variación en edad se debe a que los estudiantes provienen de diferentes grados donde se han aplicado las actividades de calentamiento. También se destaca que la gran mayoría de la población estudiada es femenina.

Tabla 2. Calentamiento y Principios.

Q	Frecuencia				
	SD	D	N	A	SA
Q1	1.6%	4%	23%	46%	25.4%
Q2	0.8%	4%	15.9%	55.6%	23.8%
Q3	0%	4%	39.7%	38.9%	17.5%
Q4	0%	2.4%	11.1%	49.2%	37.3%
Q5	0.8%	3.2%	20.6%	44.4%	31%

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 2 presenta los resultados relacionados con “Calentamiento y Principios”. Esta tabla muestra las respuestas de los estudiantes a 5 preguntas (Q1-Q5) utilizando una escala Likert de 5 puntos. Aquí está el desglose: (SD) Totalmente en desacuerdo, (D) En desacuerdo, (N) Neutral, (A) De acuerdo, (SA) Totalmente de acuerdo.

- Q1: ¿Crees que las actividades de calentamiento estaban relacionadas con el tema que aprendiste en la clase de inglés?. La mayoría (46%) está de acuerdo, seguido por un 25.4% totalmente de acuerdo.
- Q2: ¿Las actividades de calentamiento te ayudan a promover la concentración y empezar a pensar en inglés?. Una clara mayoría (55.6%) está de acuerdo, con un 23.8% adicional totalmente de acuerdo.
- Q3: ¿Crees que los calentamientos fueron cortos?. Las opiniones están divididas, con 39.7% neutral y 38.9% de acuerdo.
- Q4: ¿Crees que los calentamientos fueron interesantes y entretenidos?. Una gran mayoría está de acuerdo (49.2%) o totalmente de acuerdo (37.3%).
- Q5: ¿Las actividades de calentamiento te ayudaron a usar el idioma?. La mayoría está de acuerdo (44.4%) o totalmente de acuerdo (31%).

En general, estos resultados sugieren una percepción positiva de las actividades de calentamiento en relación con los principios de enseñanza del inglés. La mayoría de los estudiantes encontraron que estas actividades estaban relacionadas con el tema, ayudaban a la concentración, eran interesantes y útiles para usar el idioma.

Adherirse a principios específicos al implementar calentamientos es crucial para maximizar su efectividad en la enseñanza de idiomas. Los calentamientos efectivos se relacionan con la materia, fomentan la concentración, son breves, interesantes y entretenidos. Promueven un rendimiento óptimo, crean un ambiente propicio para el aprendizaje y motivan a los estudiantes a aprender el idioma.

Estos resultados son similares a los de Akther (2014b); Robertson y Acklam (2000c); y Klippel (1985b); quienes afirman que, para que las actividades de calentamiento sean efectivas, deben seguirse ciertos principios. Estos incluyen relacionar los calentamientos con el tema a desarrollar y adaptarlos regularmente para repasar y consolidar conceptos previos. Este enfoque dinámico fomenta la participación activa y fortalece la retención de contenido mediante una repetición contextualizada.

Tabla 3. Conocimiento previo de las actividades de calentamiento.

Q	Frecuencia				
	SD	D	N	A	SA
Q6	0.8%	3.2%	17.5%	47.6%	31%
Q7	0.8%	2.4%	15.1%	53.2%	28.6%
Q8	0.8%	1.6%	15.9%	44.4%	37.3%
Q9	0.8%	2.4%	18.3%	42.9%	35.7%
Q10	0%	3.2%	15.9%	54%	27%
Q11	0%	0.8%	23%	51.6%	24.6%

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 3 presenta los resultados relacionados con el “Conocimiento previo de las actividades de calentamiento”. Esta tabla muestra las respuestas de los estudiantes a 6 preguntas (Q6-Q11) utilizando la misma escala Likert de 5 puntos. Aquí está el desglose:

- Q6: ¿Crees que la actividad de calentamiento te ayudó a identificar el nuevo tema?. La mayoría está de acuerdo (47.6%) o totalmente de acuerdo (31%).
- Q7: ¿Las actividades de calentamiento te ayudaron a conectar los conocimientos antiguos y nuevos?. Una clara mayoría está de acuerdo (53.2%) o totalmente de acuerdo (28.6%).
- Q8: ¿Crees que las actividades de calentamiento crearon un ambiente de aprendizaje más positivo para participar en clase?. La mayoría está de acuerdo (44.4%) o totalmente de acuerdo (37.3%).
- Q9: ¿Crees que las actividades de calentamiento te ayudaron a desarrollar la confianza para interactuar con los compañeros y el profesor?. La mayoría está de acuerdo (42.9%) o totalmente de acuerdo (35.7%).
- Q10: ¿Crees que las actividades de calentamiento te ayudaron a comprender el objetivo de la clase?. Una clara mayoría está de acuerdo (54%) o totalmente de acuerdo (27%).
- Q11: ¿Crees que las actividades de calentamiento fueron fáciles de desarrollar en clase?. La mayoría está de acuerdo (51.6%) o totalmente de acuerdo (24.6%).

Estos resultados indican una percepción muy positiva de las actividades de calentamiento en relación con la activación del conocimiento previo y la preparación para la clase. Los estudiantes encontraron que estas actividades les ayudaron a identificar nuevos temas, conectar conocimientos previos con nuevos, crear un ambiente de aprendizaje positivo, desarrollar confianza, comprender los objetivos de la clase y fueron fáciles de realizar.

Los hallazgos sugieren que las actividades de calentamiento están cumpliendo efectivamente su propósito de preparar a los estudiantes para la lección principal y crear un ambiente de aprendizaje favorable.

Además, no solo establece un ambiente participativo y comprometido, facilitando la transmisión de conocimientos en el aula, sino que también genera un efecto positivo en el rendimiento académico. Este hallazgo también fue reportado por Hartina (2020): quien afirmó que los calentamientos activan el conocimiento previo, facilitando la comprensión y retención de información.

La práctica constante de los calentamientos permite a los estudiantes familiarizarse con el idioma de una manera relajada, motivándolos y fomentando una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas. Coincidiendo con esta perspectiva, Akther (2014c): apoya la idea de que la inclusión de

calentamientos contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje favorable, donde los estudiantes se sienten cómodos y motivados en el aula.

Tabla 4. Motivación y Calentamientos.

Q	Frecuencia				
	SD	D	N	A	SA
Q12	0%	2.4%	16.7%	48.4%	32.5%
Q13	0.8%	3.2%	16.7%	43.7%	35.7%
Q14	0.8%	3.2%	16.7%	49.2%	30.2%
Q15	0%	2.4%	10.3%	43.7%	43.7%
Q16	0%	2.4%	19%	51.6%	27%
Q17	0%	2.4%	20.6%	46%	31%
Q18	0%	1.6%	17.5%	58.7%	22.2%
Q19	0.8%	2.4%	26.2%	42.1%	28.6%

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 4 presenta los resultados relacionados con “Motivación y Calentamientos”. Esta tabla muestra las respuestas de los estudiantes a 8 preguntas (Q12-Q19) utilizando la misma escala Likert de 5 puntos. Aquí está el desglose:

- Q12: ¿Las actividades de calentamiento antes de las clases te ayudaron a motivarte a aprender inglés?. La mayoría está de acuerdo (48.4%) o totalmente de acuerdo (32.5%).
- Q13: ¿Las actividades de calentamiento aumentaron tu motivación para estudiar inglés?. La mayoría está de acuerdo (43.7%) o totalmente de acuerdo (35.7%).
- Q14: ¿Las actividades de calentamiento te ayudaron a comenzar la clase con entusiasmo?. La mayoría está de acuerdo (49.2%) o totalmente de acuerdo (30.2%).
- Q15: Me gusta cuando mi profesor nos da una actividad de calentamiento al comienzo de la clase. Una gran mayoría está de acuerdo (43.7%) o totalmente de acuerdo (43.7%).
- Q16: ¿Las actividades de calentamiento te convirtieron en un estudiante más activo en el aprendizaje del inglés?. La mayoría está de acuerdo (51.6%) o totalmente de acuerdo (27%).
- Q17: ¿Crees que te interesaste más en aprender inglés cuando el profesor te dio actividades de calentamiento?. La mayoría está de acuerdo (46%) o totalmente de acuerdo (31%).
- Q18: ¿Las actividades de calentamiento te ayudaron a estar más enfocado en aprender inglés?. Una clara mayoría está de acuerdo (58.7%) o totalmente de acuerdo (22.2%).
- Q19: Participé en las actividades de calentamiento con interés. La mayoría está de acuerdo (42.1%) o totalmente de acuerdo (28.6%).

Indeterminadamente, estos resultados indican una percepción muy positiva de las actividades de calentamiento en relación con la motivación para

aprender inglés. Los estudiantes encontraron que estas actividades les ayudaron a motivarse, aumentar su entusiasmo, volverse más activos en el aprendizaje, interesarse más en el inglés y enfocarse mejor en el aprendizaje.

Estos hallazgos sugieren que las actividades de calentamiento están cumpliendo efectivamente su propósito de aumentar la motivación y el interés de los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Los maestros pueden estimular y mantener altos niveles de motivación con el uso de calentamientos en el aula. Ya que ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas sólidas y duraderas y tiene un impacto profundo en su progreso y éxito en el aprendizaje del inglés. Los resultados son similares a los de Ekiz y Kulmetov (2016b): quienes argumentaron que realizar actividades de calentamiento al comienzo de una clase no solo motiva a los estudiantes, sino que también les ayuda a involucrarse en el aprendizaje y contribuye a mantener un ambiente propicio en el aula.

De manera similar, Sreena e Ilankumaran (2018b): argumentan que la motivación es la habilidad cognitiva más importante, ya que ayuda a fomentar el interés en los estudios y es un factor adicional en el desarrollo de la personalidad de una persona. En este sentido, Alaga (2016b): enfatiza la importancia de la participación de los alumnos para el desarrollo efectivo del aula. La falta de dominio del idioma y los entornos de aprendizaje inadecuados pueden impedir el progreso, por lo que la integración de la motivación con los recursos adecuados y las oportunidades de práctica mejora el aprendizaje del idioma.

4. Conclusiones

Esta investigación revela la importancia fundamental de las actividades de calentamiento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos demuestran que, cuando se implementan adecuadamente, estas actividades ofrecen beneficios significativos que van

más allá de la simple preparación para la clase.

Un hallazgo notable es la capacidad de estas actividades para crear un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Los estudiantes reportaron un aumento en su concentración, entusiasmo y participación activa en clase. Esto sugiere que las actividades de calentamiento no solo preparan a los estudiantes cognitivamente, sino que también los involucran emocionalmente en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto relevante es la eficacia de estas actividades para conectar conocimientos previos con nuevos conceptos. Esta conexión es crucial para un aprendizaje significativo y duradero del idioma inglés. Además, los estudiantes percibieron una mejora en su confianza para interactuar tanto con sus compañeros como con el profesor, lo cual es esencial para el desarrollo de habilidades comunicativas en un idioma extranjero.

Estos resultados refuerzan la importancia de adherirse a principios específicos al implementar actividades de calentamiento. Este estudio proporciona evidencia empírica sobre la percepción de los estudiantes, lo cual añade una dimensión valiosa a la comprensión de la efectividad de estas actividades.

Es importante señalar que este estudio se limitó a una institución específica y a un grupo de edad particular. Futuras investigaciones podrían explorar la efectividad de estas actividades en diferentes contextos educativos y grupos de edad. Además, sería valioso investigar el impacto a largo plazo de estas actividades en el rendimiento académico de los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

En consideración, las actividades de calentamiento, cuando se implementan siguiendo principios adecuados, son una herramienta poderosa para mejorar la motivación, la participación y el aprendizaje efectivo del inglés. Recomendamos que los educadores incorporen estas actividades de manera consistente en sus clases, adaptándolas a las necesidades específicas de sus

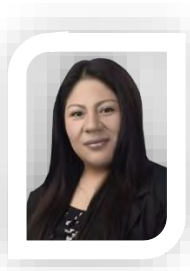
estudiantes y objetivos de aprendizaje. Este enfoque tiene el potencial de transformar significativamente la experiencia de aprendizaje del inglés, haciéndola más atractiva, efectiva y gratificante para los estudiantes.

5. Referencias

- Akther, A. (2014a,b,c). ***Role of Warm-up Activity in Language Classroom: a Tertiary Scenario***. Dhaka, Bangladesh: BRAC University.
- Alaga, N. (2016a,b). ***Motivation and attitude of students towards learning English language***. International Conference on Research in Social Sciences, Humanities and Education. England: Universal Researcher - URUAE.
- Đỗ, T. (2013a,b). ***A study on the use of warm-up activities to motivate grade 10 students in English lessons at ngoc tao high school***. Graduation Paper. Hanói, Vietnam: Viet Nam National University.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). ***Group Dynamics in the Language Classroom***. ISBN: 9780511667138. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ekiz, S., & Kulmetov, Z. (2016a,b). ***The Factors Affecting Learners' Motivation in English Language Education***. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 1(1), 18-38, e-ISSN: 2536-4731. Bursa, Türkiye: Levent Uzun.
- Hartina, M. (2020). ***The Students' Perception Toward Warming up Activities in Learning English Process***. A Thesis. Indonesia: Universitas Muhammadiyah Makassar.
- Klippel, F. (1985a,b). ***Keep Talking: communicative fluency activities for language teaching***. Reprinted, ISBN: 0521278716. New York, United States: Cambridge University Press.
- Le, T., & Nguyen, T. (2022). ***Perceptions and Practices of Warm-up Activities by English Teachers in Thai Nguyen***. *IOSR Journal of*

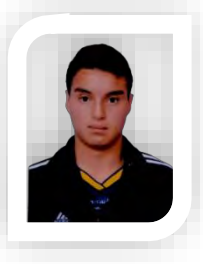
- Research & Method in Education*, 12(3), 05-12, e-ISSN: 2320-7388.
- India: International Organization of Scientific Research (IOSR).
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). ***How Languages Are Learned***. 4th edition, ISBN: 9780194541299. United Kingdom: Oxford University Press.
- Loor, J., Cedeño, L., & Cedeño, R. (2020). ***The advantages of using warm up activities to engage students in the english language teaching and learning process: an experience from "Go teacher" program***. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 75-86, e-ISSN: 2409-0131. Angola: Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo.
- McBride, K., (2009). ***Percepciones Estudiantiles sobre las Técnicas Utilizadas en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera***. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2(24), 94-112, e-ISSN: 0716-498X. Chile: Universidad de Talca.
- Miranda, A., & Calle, J. (2004). ***Something Old and Something New. Techniques to improve the Lexical Inventory of EST Students: A Proposal***. *Revista Estudios Ingleses*, (17), 6-44, e-ISSN: 0214-4808. Murcia, España: COMPOBELL, S.L.
- Paulikova, K. (2018). ***Creative warm-ups and time fillers for a successful English language class***. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 7(1), 41-49, e-ISSN: 1339-9055. Retrieved from: <https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.1.4>
- Pradnya, Y., & Pavita, M. (2023). ***The Students' Perception toward Warming-Up Activities in Increasing the Motivation in Learning Maritime English II***. *Saintara: Jurnal Ilmiah Ilmu-Ilmu Maritim*, 7(2), 57-62, e-ISSN: 2746-6353. Indonesia: Lembaga Penelitian dan Pengabdian Masyarakat Akademi Maritim Nusantara Cilacap.
- Robertson, C., & Acklam, R. (2000a,b,c). ***Action Plan for Teachers a guide to teaching English***. London, United Kingdom: British Broadcasting Corporation.

- Safriyani, R., Mahsunah, M., Munawwaroh, A., Usva, A., & Nuriawarti, F. (2020). ***Students' Perception About Warming Up in English Learning Process to Improve Students' Skills: The Case of Eighth-Grade Students at Mts Nurul Islam Pongangan Gresik***. e-ISSN: 2352-5398. Proceedings of the International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2019). Paris, France: Atlantis Press.
- Savaş, H. (2016). ***Maintaining the efficacy of warm-up activities in EFL classrooms: An exploratory action research***. *Enad. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 65-85, e-ISSN: 1248-2624. Retrieved from: <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s4m>
- Sreena, S., & Ilankumaran, M. (2018a,b). ***Developing Productive Skills Through Receptive Skills - A Cognitive Approach***. *IJET. International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673, e-ISSN: 2227-524X. United Arab Emirates: Dubai, Science Publishing Corporation, Inc.
- Velandia, R. (2008). ***The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement during the English Class***. *Profile*, 10, 9-26, ISSN: 1657-0790. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Williams, M. (1998). ***Ten principles for teaching English to young learners***. United Kingdom: Cambridge University Press.

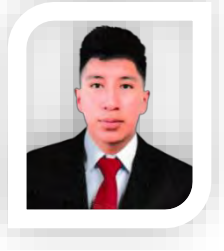
Fanny Mercedes Abata Checae-mail: fanny.abata@utc.edu.ec

Nacida el 22 de abril en la ciudad de Latacunga, Ecuador. Trabajo en la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC); tengo una maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Idioma Inglés como lengua Extranjera por la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC); Magister en Ciencias de la Educación mención Gestión Educativa y Desarrollo Social por la Universidad Técnica de Ambato (UTA); Diploma Superior de la Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua por la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE), sede Latacunga; Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Inglés por la Universidad Técnica de Ambato (UTA); he participado en proyectos como Validación de un método dual, integrado por el enfoque de escritura basado en procesos y en producto, en el desarrollo de la habilidad escrita en inglés (2017-2019); Diseño y análisis de modelos curriculares de convergencia de Medios contextualizados adaptados a los sujetos educativos; Diagnóstico de modelos curriculares para el aprendizaje del Idioma inglés en las unidades educativas (2021-2023).

Jesús Fernando Jiménez Atiaja
e-mail: jesus.jimenez2064@utc.edu.ec



Nacido el 8 de julio en la ciudad de Quito, Ecuador. Licenciado en pedagogía del idioma inglés por la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), extensión Pujilí; Realicé la vinculación con la sociedad en Pujilí; Empleo un enfoque audio lingüístico para la enseñanza del idioma inglés y aplico el Método Directo en las Prácticas Pre-Profesionales en la Unidad Educativa Ramón Barba Naranjo; también realicé un tema de investigación en el uso de “Warm Ups” en clases.

Marco Fabián Guanoluisa Misee-mail: marco.guanoluisa6329@utc.edu.ec

Nacido el 25 de diciembre en la ciudad de Latacunga, Ecuador. Trabajo en un centro privado de inglés para niños y jóvenes donde se prioriza el método directo; Licenciado en pedagogía del idioma inglés por la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), extensión Pujilí; Realicé el servicio a la comunidad aplicando un enfoque comunicativo en la Escuela Vicente Rocafuerte, empleando una orientación audio lingüística en las Prácticas Pre-Profesionales en la Unidad Educativa “Canadá”; también utilicé un tema de investigación en el uso de “Warm Ups” en clases.

Psicopatología y consecuencias clínicas del acoso escolar: Una revisión sistemática según las directrices PRISMA

Autora: Carina Ingrid Orovio Quintero

Universidad Tecnológica, **TECH**

corovio37@gmail.com

Guayas, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0008-7804-1562>

Resumen

El acoso escolar es un fenómeno socioeducativo que ha sido minimizado en las instituciones educativas, invisibilizando el papel de la psicopatología para comprender sus causas y consecuencias. Este trabajo tuvo como objetivo determinar la relación entre los factores psicopatológicos y las consecuencias clínicas del acoso escolar mediante una revisión sistemática según las directrices de Elementos de Informe Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis (PRISMA). Se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos utilizando términos clave relacionados con factores psicopatológicos y acoso escolar. Siguiendo los criterios de elegibilidad, se seleccionaron 21 artículos relevantes. La metodología consistió en una revisión sistemática de corte cualitativo. Los resultados muestran que la ansiedad, la depresión, el aislamiento, la agresividad y los trastornos de conducta y del desarrollo se relacionan con las consecuencias clínicas del acoso escolar en los diferentes roles involucrados. Se concluye que el conocimiento del funcionamiento de la psiquis permite comprender las actitudes pasivas, asertivas y agresivas de niños y adolescentes, y su efecto en situaciones de acoso escolar.

Palabras clave: psicopatología infantil; factores psicológicos; trastornos de conducta; consecuencias clínicas; prevención situacional.

Código de clasificación internacional: 6102.04 - Psicología escolar.

Cómo citar este artículo:

Orovio, C. (2024). **Psicopatología y consecuencias clínicas del acoso escolar: Una revisión sistemática según las directrices PRISMA.** *Revista Científica*, 9(32), 41-63, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.2.41-61>

Fecha de Recepción:
16-11-2023

Fecha de Aceptación:
10-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Psychopathology and Clinical Consequences of Bullying: A Systematic Review According to PRISMA Guidelines

Abstract

Bullying is a socio-educational phenomenon that has been minimized in educational institutions, making the role of psychopathology invisible in understanding its causes and consequences. This study aimed to determine the relationship between psychopathological factors and the clinical consequences of bullying through a systematic review according to the guidelines of the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). A search was conducted in different databases using keywords related to psychopathological factors and bullying. Following the eligibility criteria, 21 relevant articles were selected. The methodology consisted of a qualitative systematic review. The results show that anxiety, depression, isolation, aggression, and conduct and developmental disorders are related to the clinical consequences of bullying in the different roles involved. It is concluded that the knowledge of the functioning of the psyche allows for understanding the passive, assertive, and aggressive attitudes of children and adolescents, and their effect on bullying situations.

Keywords: child psychopathology; psychological factors; conduct disorders; clinical consequences; situational prevention.

International classification code: 6102.04 - School psychology.

How to cite this article:

Orovio, C. (2024). **Psychopathology and Clinical Consequences of Bullying: A Systematic Review According to PRISMA Guidelines.** *Revista Científica*, 9(32), 41-63, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.2.41-61>

Date Received:
16-11-2023

Date Acceptance:
10-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Hoy en día, muchos problemas sociales se tratan erróneamente como asuntos exclusivos de la familia, ignorando su naturaleza holística. Para resolverlos efectivamente, se requiere la intervención coordinada de familia, escuela y sociedad. Este enfoque integrador permite abordar las necesidades individuales y el bienestar social de forma más completa.

Tal es el caso del acoso escolar o bullying (Villacis-Copo, Saltos, Ponce-Sanchez, Naranjo-Robalino y Garcia, 2019a); que comúnmente se observa en las instituciones educativas. Además, es un fenómeno oculto que, pese a ser un acto evidente en las relaciones de estudiantes, no ha generado estudios, reflexiones o reacciones ni en el ámbito académico, ni en las propias instancias oficiales, exceptuando quizá al campo científico que, en teoría, analiza las causas y consecuencias de dicho problema.

El acoso escolar es un problema recurrente basado en el abuso de poder contra individuos indefensos. En este contexto, Sandoval (2022a): manifiesta que ocupa el segundo lugar en países con aumento de violencia escolar. Este fenómeno preocupa al sistema educativo y la sociedad por su asociación con patologías físicas y mentales, pudiendo llevar incluso a la muerte.

Para Bleger (2013): la psicopatología, en el área infantil, está ligada a la patología del desarrollo, la misma que estudia y predice las conductas y procesos desadaptativos a lo largo del ciclo vital. En otras palabras, busca la relación existente entre lo normal y anormal en todo el proceso evolutivo. Por lo que, se mira este concepto como un factor netamente ligado y diferenciado de patologías en adultos y adolescentes. En tanto que, al presentarse desde la infancia, repercute en el crecimiento y desarrollo del niño o niña.

Ahora bien, para la revisión sistemática de este trabajo, se ha considerado aquellos factores que conforman el conjunto de características de la psicopatología en niños, niñas y adolescentes. Estos factores son los que

sirven de base para la búsqueda de trabajos en las diferentes bases de datos. Así, la tabla 1 muestra las dimensiones psicopatológicas y factores de banda ancha en niños y adolescentes (Lemos, 2003a).

Tabla 1. Dimensiones psicopatológicas y sus indicadores que intervienen en el acoso escolar.

Dimensión	Indicador	Factores	Indicador
internalizante	Ansiedad Depresión	De primer orden	Depresión, Agresividad, Conducta delictiva, Problemas de pensamiento Aislamiento, Búsqueda de atención, Conducta fóbica-ansiosa, Estrés.
Externalizante	Trastorno de conducta Hiperactividad	Trastornos	Trastorno de oposición desafiante, Trastorno por TDAH e hiperactividad, Trastorno obsesivo, Trastorno compulsivo, Trastorno obsesivo o compulsivo, Trastorno del desarrollo.

Fuente: La Autora (2023).

En ese contexto, Villacis-Copo, Saltos, Ponce-Sanchez, Naranjo-Robalino y Garcia (2019b); y Sandoval (2022b): definieron al acoso escolar como una violencia en el que un estudiante es perseguido o victimizado cuando está expuesto de forma repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Desde esa perspectiva, resulta necesario revisar la relación del factor psicopatológico con las consecuencias para el acoso escolar, a lo que Gordillo (2015a): declara, que este problema tiene repercusiones a corto, mediano y largo plazo desde cualquier posición en que se encuentre el estudiante.

Para la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2016): el acoso es un fenómeno mundial de comportamiento intencional y agresivo que ocurre en reiteradas ocasiones frente a una víctima. En el contexto nacional, no se han observado estudios desde un enfoque integral ni mucho menos han sido enfocados en el acoso escolar, como tal (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2017). Por otro lado, en un contexto local, las formas de acoso han ido evolucionando con el paso del tiempo y en la medida que avanzan las Tecnologías de la Información y Comunicación (Gordillo, 2015b).

Considerando la surgente relevancia del acoso escolar asociado a factores psicopatológicos, el interés de este artículo se centra en aquellas investigaciones que se han estudiado en contextos escolares. Por lo tanto, el objetivo planteado responde a la siguiente interrogante: ¿cómo se relacionan los factores psicopatológicos con las consecuencias clínicas del acoso escolar? Por lo tanto, el objetivo general es determinar cómo se relacionan los factores psicopatológicos con las consecuencias clínicas del acoso escolar mediante una revisión sistemática PRISMA.

Para seleccionar trabajos relevantes y obtener resultados, se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices de Elementos de Informe Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis (PRISMA). El proceso incluyó: definir criterios de elegibilidad, seleccionar bases de datos, formular cadenas de búsqueda, seleccionar investigaciones y presentar resultados.

2. Metodología

El presente trabajo es de carácter exploratorio en el que se realiza una investigación sistemática bajo las directrices de la declaración PRISMA. Esta, para Page, et al. (2021): posibilita el desarrollo de revisiones sistemáticas en áreas de educación, salud, entre otros. Además, señalan que la misma comprende una lista con ítems de verificación y un documento de elaboración y explicación que promueve una revisión rigurosa, objetiva, completa y precisa que se desarrolla mediante la descripción del cómo se identificaron y seleccionaron los trabajos de investigación, así como también, describe sus características y análisis de principales resultados. La metodología utilizada en este estudio es una revisión sistemática cualitativa. Por lo tanto, a continuación, se detallan los Criterios de elegibilidad en el proceso de revisión sistemática:

- Tema: investigaciones que se relacionan con el acoso escolar a partir de factores psicopatológicos.

- Tipo de investigación: artículos.
- Tipos de participantes: investigaciones en las que participen estudiantes, docentes o padres de familia en contextos escolares.
- Publicación: investigaciones publicadas en revistas indexadas en bases de datos.
- Idioma: investigaciones publicadas en español.
- Fecha: investigaciones publicadas entre el 1 de enero de 2013 al 30 de junio de 2023.
- Campo principal: Ciencias Sociales.
- Subcampo: Educación; Psicología, Farmacias, terapias y farmacología; Salud Pública.

2.1. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en bases de datos como ProQuest, EBSCO, Dialnet, Google Académico y Scopus. Se utilizaron términos clave relacionados con factores psicopatológicos y acoso escolar, empleando operadores booleanos (AND, OR, NOT). Las cadenas de búsqueda más efectivas incluyeron combinaciones de “Ansiedad”, “Depresión”, “Estrés”, “Agresividad”, “Aislamiento” con “Acoso escolar”.

La búsqueda inicial arrojó 177 resultados, de los cuales solo 21 artículos fueron seleccionados para la revisión. Los 156 restantes se eliminaron por duplicidad, rango de edad inadecuado o falta de relación con el tema. Algunos artículos fueron incluidos o excluidos tras leer sus resúmenes, ya que los títulos no siempre reflejaban con precisión la relación entre factores psicopatológicos y acoso escolar.

La búsqueda inicial arrojó resultados extensos, requiriendo revisión de resúmenes. Usando el operador “AND” (ej. “Trastorno obsesivo” AND “acoso escolar”), no se encontraron resultados para la mayoría de los trastornos mencionados por Lemos (2003b). Tampoco se hallaron trabajos relacionando acoso escolar con problemas del pensamiento, quejas somáticas, búsqueda de atención y conducta fóbico-ansiosa, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Resumen de las búsquedas específicas.

Fórmula en la base de datos	Resultado inicial	Eliminados por duplicado	Eliminados por idioma	Eliminados por el título	Eliminados por el resumen	Total Incluido
Ansiedad AND Depresión AND Acoso escolar	86	15	12	39	11	9
Aislamiento OR Problemas de relación	20	3	1	12	1	3

Artículo Original / Original Article

social AND Acoso escolar						
Estrés AND Acoso escolar	56	10	6	40	0	0
Agresividad AND Acoso escolar	8	0	1	2	0	5
Trastorno de conducta AND Acoso escolar	2	0	0	0	0	2
Trastorno del desarrollo AND Acoso escolar	4	2	0	0	0	2
Trastorno por TDAH OR hiperactividad AND Acoso escolar	1	1	0	0	0	0
TOTAL DE ARTÍCULOS	177	31	20	93	12	21

Fuente: La Autora (2023).

Los factores psicopatológicos más relacionados con el acoso escolar son la ansiedad y la depresión. Aunque se encontraron muchos resultados sobre “Estrés - Acoso escolar”, estos no se incluyeron porque su contenido no se ajustaba al objetivo de la investigación, enfocándose más en estrategias de intervención para la comunidad educativa.

De igual modo, las bases de datos solo arrojaron resultados sobre trastornos de conducta y desarrollo relacionados con el acoso escolar, sin resultados para otros tipos. Para dar validez y confiabilidad a la investigación, se presenta una tabla con detalles de los 21 artículos seleccionados, incluyendo autores, año, título y revista de publicación.

Tabla 3. Detalle de los artículos seleccionados para la revisión sistemática.

Autor / Autores	Año	Título	Revista
Ansiedad / Depresión y acoso escolar			
Mosquera-Gallego	2018	Tratamiento cognitivo-conductual de la ansiedad social y acoso escolar en una niña con capacidad intelectual límite	Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes
Gómez	2021	Relación entre ansiedad social y victimización por acoso escolar	Hekademos. Revista educativa digital
Caicedo y Fernández	2022	Consecuencias del bullying en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010-2021	Ensayos Pedagógicos
Nekane, Goñi-Balentiaga y Gorostiaga	2023	Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: El efecto mediador de la autoestima	Revista de Psicodidáctica (English ed.)
Aislamiento y acoso escolar			
Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras	2017	Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria	Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes
Espada, Sánchez y Sánchez	2021	El acoso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales en una zona rural del Ecuador	Tendencias pedagógicas
Trastornos (conducta, desarrollo) y acoso escolar			
Orozco-Vargas, García-López, Venebra-Muñoz y Aguilera-Reyes	2021	Un modelo multidimensional de la violencia escolar en México: factores familiares y psicológicos	Behavioral Psychology / Psicología Conductual
González y Molero	2023	Conductas prosociales y violencia escolar en la	Teoría de la educación

adolescencia: Una revisión sistemática con enfoque cualitativo			
Agresividad y acoso escolar			
Urresti-Padrón, Feliciano-García y Santana-Vega	2021	Acoso escolar y apego familiar: La perspectiva del alumnado agresor	Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación
Muñoz, Matallana y Lozano	2022	Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia	Revista de Ciencias Sociales

Fuente: La Autora (2023).

2.2. Descripción del proceso de selección de investigaciones

Se cribaron las investigaciones en varias etapas: a. Eliminación de títulos duplicados: 31 de 177 (17.5%); b. Eliminación por idioma: 20 de 177 (11.3%); c. Revisión de títulos y resúmenes: 104 de 177 (58.8%) descartados por no ajustarse al objetivo; y d. Lectura de textos completos: 21 de 177 (11.9%) seleccionadas finalmente. Las investigaciones descartadas no se relacionaban con el acoso escolar o no cumplían con los criterios de participantes y objetivos del estudio.

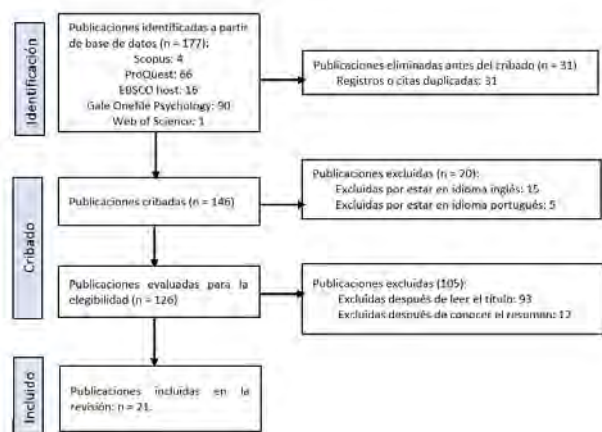
Por lo tanto, para el trabajo de revisión sistemática que se realiza, se obtiene un total de 21 publicaciones, todas ellas corresponden a artículos. Ahora, para evaluar el riesgo del sesgo en el proceso de selección de las veintiún investigaciones se empleó como método una lista de ajuste con los siguientes indicadores:

- La investigación presenta objetivos que se relaciona directamente con el acoso escolar.
- La investigación define de forma clara y fundamentada las causas o consecuencias psicopatológicas del acoso escolar.
- La investigación se respalda de resultados.
- La investigación incluye a participantes dentro del contexto escolar de educación general básica o bachillerato.
- La investigación muestra la relación del acoso escolar con los factores psicopatológicos previamente indicados.
- La investigación muestra una relación lógica y coherente entre objetivo, metodología y resultados.

Los indicadores se evaluaron en una escala de (0 a 4): 4 = cumplimiento satisfactorio, 3 = aproximación al cumplimiento, 2 = cumplimiento parcial, 1 = cumplimiento insuficiente, 0 = incumplimiento.

Cada investigación podía alcanzar hasta 24 puntos. Se estableció un mínimo del 75% (18 puntos) para la inclusión. Todas las 21 investigaciones seleccionadas cumplieron este criterio. El proceso de selección se resume en la figura 1.

Figura 1. Proceso de identificación, cribado y selección de estudios a través de base de datos.



Fuente: La Autora (2023).

3. Resultados (Análisis y discusión)

La revisión sistemática excluyó investigaciones que abordaban el acoso escolar desde contextos ajenos al campo educativo o con actores no educativos. Los estudios incluidos responden a la pregunta central: ¿cómo se relacionan los factores psicopatológicos con las consecuencias clínicas del acoso escolar?

El acoso escolar se relaciona directamente con factores psicopatológicos, principalmente ansiedad, depresión, aislamiento y agresividad. Sin embargo, estos factores están influenciados por otras causas del acoso. Por ejemplo, la agresividad se correlaciona con problemas en las relaciones familiares de los involucrados en el acoso (Urresti-Padrón, Feliciano-García y Santana-Vega, 2021a).

Aunque los estudios consideran causas multifactoriales del acoso escolar, todos lo reconocen como un problema grave con consecuencias a corto, mediano y largo plazo para niños y adolescentes. Lo que parece insignificante para un adulto puede ser crucial para un niño que sufre acoso. Los factores psicopatológicos surgen porque las burlas, rechazos y exclusiones afectan directamente las emociones, pensamientos y sentimientos del estudiante.

Es ahí cuando el problema psicológico se agudiza y da paso a factores psicopatológicos que ya no solo se pueden tratar desde lo pedagógico, sino como un problema de atención clínica, de salud. Desde esa perspectiva, resulta importante revisar cada indicador psicopatológico y su relación con el acoso escolar.

3.1. Ansiedad - depresión y acoso escolar

La ansiedad como la depresión forman parte de los criterios psicológicos asociados a la violencia que coexiste en una comunidad, en este caso, al tratarse del acoso escolar, la comunidad de estudiantes. Esto es peligroso, pues, cualquier sujeto involucrado en este tipo de violencia está propenso a sufrir estos síntomas y sienta incesante el problema, tiende incluso a tener ideas suicidas o, simplemente a concretar el hecho (Alvites-Huamaní, 2015a).

El estudio de Alvites-Huamaní (2015b): ha demostrado que la ansiedad es el que más influye en la agudización del acoso escolar. No obstante, la autora también demostró que tanto la ansiedad como la depresión están relacionados a problemas de estructuración familiar. Es decir, cuando en la familia existe prevalencia de violencia, los estudiantes asimilan aquello y somatizan en su comportamiento con el entorno que le rodea. Este hecho está respaldado por lo que manifiesta Buendía, Castaño, Cañón, Giraldo, Marín, Sánchez y Suarez (2016a): la disfunción familiar también se relaciona con las

causas psicológicas del acoso escolar.

Varios estudios han explorado la relación entre ansiedad y acoso escolar. Para Buendía, Castaño, Cañón, Giraldo, Marín, Sánchez y Suarez (2016b): el aumento de ansiedad se correlaciona con el incremento de acoso. En este sentido, Mosquera-Gallego (2018): observó ansiedad elevada, síntomas depresivos y baja autoestima en una niña víctima de acoso, logrando reducir la ansiedad social mediante técnicas específicas. Por su parte, Gómez (2021a): encontró que mayor ansiedad se asocia con mayor victimización por acoso escolar, relacionando ansiedad social con fobia social. Sin embargo, su estudio longitudinal no pudo determinar causalidad entre estos factores.

De acuerdo con Juárez-Merino (2023): el acoso escolar y la ansiedad están significativamente relacionados, especialmente en casos de acoso relacional. Los hombres tienden a desarrollar más síntomas ansiosos que las mujeres. Esto puede llevar a comportamientos desadaptativos social y emocionalmente, afectando la personalidad futura. Cualquier conducta del agresor aumenta los niveles de ansiedad en la víctima.

Según Nekane, Goñi-Balentziaga y Gorostiaga (2023): la depresión por acoso lleva a baja autoestima. Por su parte, Buendía, Castaño, Cañón, Giraldo, Marín, Sánchez y Suarez (2016c): mostraron dependencia entre depresión y roles de acosado/acosador. En este sentido, Caicedo y Fernández (2022a): identificaron efectos bidireccionales: aumento de ansiedad y disminución de autoestima. Adicionalmente, tanto Caicedo y Fernández (2022b); como Labrador, Toscano, Conde y Boza (2023a): encontraron fuerte influencia del acoso en la regulación emocional y autoestima a corto y largo plazo.

Curiosamente, Bustillos y Laguna (2018): no encontraron relación entre depresión y acoso escolar o satisfacción corporal en edades tempranas, aunque sí en la edad adulta. Por otro lado, Orozco-Vargas, García-López, Venebra-Muñoz y Aguilera-Reyes (2021a): observaron que la ansiedad se

desarrolla más en estudiantes que han sufrido abuso de compañeros. Además, encontraron relación significativa entre depresión y disfunción familiar, notando que niños de familias disfuncionales o monoparentales tienden a desarrollar actitudes agresivas, constituyendo un factor de riesgo.

Para Labrador, Toscano, Conde y Boza (2023b): la relación entre acoso escolar e indicadores psicopatológicos es más significativa en adolescentes que en preadolescentes, aunque identificaron inicios de agresividad a los 9-11 años. Por su parte, Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras (2017a): no encontraron diferencias significativas de ansiedad y depresión en niños, pero sí en niñas, con más sintomatología en víctimas que en agresoras. Sin embargo, Orozco-Vargas, García-López, Venebra-Muñoz y Aguilera-Reyes (2021b): determinaron valores semejantes de depresión en ambos sexos.

3.2. Aislamiento y acoso escolar

Mencionando a Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras (2017b): existen diferencias significativas de aislamiento en los perfiles de acoso, con las víctimas mostrando menor elección y mayor rechazo. En contraste, Espada, Sánchez y Sánchez (2021): presentaron que los observadores no presentan grandes diferencias en elecciones o rechazos. Igualmente, Polo, León, Felipe, Fajardo, Gómez y Mendo (2015a): encontraron que los agresores provocan aislamiento en las víctimas mediante el desprestigio social.

Parafraseando a Menéndez, Fernández-Río, Cecchini y González-Víllora (2021a): identificaron un perfil adaptativo (bajos niveles de victimización/agresión, altas habilidades sociales) y cuatro desadaptativos. Notaron que el aislamiento se vincula más al agresor que a la víctima, y se correlaciona con la autonomía. Por otra parte, Urresti-Padrón, Feliciano-García y Santana-Vega (2021b): determinaron que las mujeres presentan mayores

niveles de habilidades sociales en conductas prosociales.

3.3. Trastorno de conducta y del desarrollo y acoso escolar

Interpretando a Castano, Leon y Fajardo (2013a): existen diferencias significativas de trastornos entre los roles del acoso escolar. Agresores y observadores puntúan alto en trastorno obsesivo-compulsivo, mientras las víctimas en sensibilidad interpersonal. Los autores caracterizan a agresores y observadores con pensamientos, conductas e impulsos indeseados. Señalando a Buendía, Castaño, Cañón, Giraldo, Marín, Sánchez y Suarez (2016d): atribuyen este comportamiento a angustia, ira, irritabilidad, rabia o resentimiento.

Acorde con Castano, Leon y Fajardo (2013a): agresores y observadores comparten perfiles psicopatológicos, incluyendo sintomatología paranoide con pensamiento proyectivo, suspicaz y centralismo autorreferencial. Por su parte, Gómez (2021b): identificó que niños frecuentemente solos pueden señalar diversos trastornos como hiperactividad, personalidad, obsesivo, del vínculo, alimentación e incluso depresión.

De acuerdo con los resultados de Buendía, Castaño, Cañón, Giraldo, Marín, Sánchez y Suarez (2016e): el trastorno alimentario se asocia significativamente con el papel de acosador. Al respecto, Castano, Leon y Fajardo (2013b): añaden que esto es más común en mujeres. Por su parte, Orozco-Vargas, García-López, Venebra-Muñoz y Aguilera-Reyes (2021c) vinculan el estrés postraumático más al perfil de víctima. Ante esto, González y Molero (2023): relacionan comportamientos prosociales con emociones negativas y acoso escolar, observando bajas puntuaciones en varones y altas en mujeres con bajos niveles de acoso.

3.4. Agresividad y acoso escolar

En este orden de ideas, Juárez-Merino (2023b): señala que la

agresividad se relaciona con la ansiedad, afectando negativamente la psicoemocionalidad de los agredidos. En conformidad con, Castano, Leon y Fajardo (2013c): vinculan la agresividad con la mayoría de los síntomas psicopatológicos, condicionando el desarrollo infantil. En este sentido, Arroyave (2012a): encontró que el perfil agresor se relaciona con el trastorno de oposición desafiante, conductas antisociales y bajo rendimiento, mientras que el perfil de víctima se asocia con el trastorno de atención de predominio impulsivo.

En cuanto a eso, Menéndez, Fernández-Río, Cecchini y González-Víllora (2021b): relacionan también la agresividad con el sentido de autonomía. Lograron determinar que, a mayor medida de autonomía, que implica asertividad para resolver activamente los conflictos, menor es el riesgo de caer en victimización o agresividad. De la casuística expuesta, Arroyave (2012b): agrega que, en la asertividad, la depresión y la ansiedad juegan un papel importante en el perfil de la víctima. Mientras tanto, Orozco-Vargas, García-López, Venebra-Muñoz y Aguilera-Reyes (2021d): encontraron que la agresividad está directamente relacionada con causas familiares por la falta de afecto, cohesión y comunicación.

De igual modo, para León, Felipe, Fajardo, Gómez y Mendo (2015b): la Consideración a los demás y el Autocontrol son factores discriminantes de la agresividad, con estudiantes obteniendo puntuaciones bajas. Además, señalan que mayor agresión se asocia con mayor ansiedad social y timidez en la víctima. Por su parte, Morán, Carmona y Fínez (2016): identificaron que los tres perfiles de personalidad en el acoso escolar tienen diferentes características psicosociales, con los agresores puntuando alto en psicoticismo, extraversión y neuroticismo, y bajo en amabilidad y responsabilidad.

Por último, de acuerdo con los resultados obtenidos por Urresti-Padrón, Feliciano-García y Santana-Vega (2021c): la agresividad es causa de dos

factores, uno de tipo personal y el otro del contexto. Los autores concuerdan con los resultados de Lara-Ros, Rodríguez-Jiménez, Martínez-González y Piqueras (2017c): pues, también identifican que la agresividad se desarrolla mayoritariamente en varones y atribuye que ello sucede por los estereotipos de masculinidad y mayor fuerza frente a las mujeres. Frente a esta realidad, Muñoz, Matallana y Lozano (2022): lograron conocer de parte de los mismos agresores que solicitaban focalización en el ámbito emocional, pues, atribuye a la falta de autocontrol como motor de acciones agresivas que les conlleva al hostigamiento, intimidación y bloqueos a las víctimas.

4. Conclusiones

La presente revisión sistemática arroja luz sobre la compleja relación entre los factores psicopatológicos y las consecuencias del acoso escolar, revelando hallazgos significativos y aplicables en el ámbito educativo y clínico.

En primer lugar, se evidencia que la psicopatología juega un papel fundamental en la génesis y expresión del acoso escolar. Los factores como ansiedad, depresión, aislamiento y agresividad no solo influyen en la aparición del acoso, sino que también son consecuencias del mismo, creando un ciclo pernicioso que afecta profundamente el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Un aspecto novedoso y relevante es la identificación de perfiles psicopatológicos específicos asociados a los diferentes roles en el acoso escolar. Los agresores tienden a presentar mayores niveles de agresividad y trastornos de conducta, mientras que las víctimas exhiben mayor ansiedad, depresión y aislamiento. Estos hallazgos contrastan con estudios previos que se enfocaban principalmente en las características conductuales, resaltando la importancia de una perspectiva psicopatológica integral.

En comparación con investigaciones anteriores, nuestro estudio destaca la bidireccionalidad de la relación entre psicopatología y acoso

escolar. Mientras que algunos estudios se centraban en las consecuencias psicológicas del acoso, nuestros resultados sugieren que ciertos factores psicopatológicos también pueden predisponer a los individuos a involucrarse en situaciones de acoso, ya sea como víctimas o agresores.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son significativas. Sugieren la necesidad de implementar programas de prevención e intervención que aborden no solo los aspectos conductuales del acoso escolar, sino también los factores psicopatológicos subyacentes. Esto podría incluir evaluaciones psicológicas tempranas y el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte integral del currículo escolar.

Para futuras investigaciones, se recomienda profundizar en el estudio de los factores protectores que puedan mitigar el impacto de la psicopatología en el acoso escolar. Además, sería valioso explorar cómo las intervenciones dirigidas a los factores psicopatológicos pueden influir en la reducción del acoso escolar a largo plazo.

Es importante señalar que una limitación de este estudio es la variabilidad en las metodologías de las investigaciones revisadas, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Sin embargo, la consistencia de los hallazgos a través de diferentes contextos y poblaciones refuerza la validez de nuestras conclusiones.

En síntesis, este estudio subraya la estrecha interrelación entre la psicopatología y el acoso escolar, ofreciendo una perspectiva más compleja y matizada de este fenómeno. Estos hallazgos no solo amplían nuestra comprensión teórica, sino que también proporcionan una base sólida para el desarrollo de estrategias más efectivas de prevención e intervención en el ámbito educativo y clínico.

5. Referencias

Alvites-Huamani, C. (2015a,b). **Modelo explicativo de factores**

psicológicos y el bullying: primer proyecto semillero de investigación de la Dirección Universitaria de Educación a Distancia de la Universidad Alas Peruanas. *Hamut'ay*, 2(2), 25-39, e-ISSN: 2313-7878. Perú: Atlas.

Arroyave, P. (2012a,b). **Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying.** *CES Psicología*, 5(1), 116-125. ISSN: 011-3080. Colombia: Universidad CES.

Bleger, J. (2013). **Psicología de la conducta.** México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Buendía, N., Castaño, J., Cañón, S., Giraldo, J., Marín, L., Sánchez, S., & Suarez, F. (2016a,b,c,d,e). **Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos.** *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 33(3), 312-332, e-ISSN: 0123-417X. Colombia: Universidad del Norte; Ediciones Uninorte.

Bustillos, A., & Laguna, E. (2018). **Depresión y factores asociados en adolescentes de un colegio de la ciudad de Huánuco, Perú.** *Revista Peruana de investigación en salud*, 2(2), 10-15, e-ISSN: 2616-6097. Perú: Universidad Nacional Hermilio Valdizan.

Caicedo, L., & Fernández, T. (2022a,b). **Consecuencias del bullying en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010-2021.** *Ensayos pedagógicos*, 17(2), 161-179, e-ISSN: 2215-3330. Costa Rica: Universidad Nacional Costa Rica - UNA.

Castano, E., Leon, B., & Fajardo, F. (2013a,b,c). **Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria.** *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(3), 475-490, e-ISSN: 1132-9483. España: Fundación para el Avance de la Psicología Clínica Conductual.

Espada, R., Sánchez, S., & Sánchez, R. (2021). **El acoso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales en una zona**

- rural del Ecuador. Tendencias pedagógicas**, 37, 31-42, e-ISSN: 1133-2654. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez, M. (2021a,b). **Relación entre ansiedad social y victimización por acoso escolar. Hekademos. Revista educativa digital**, 31, 14-24, e-ISSN: 1989-3558. España: AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo.
- González, A., & Molero, M. (2023). **Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: Una revisión sistemática con enfoque cualitativo. Teoría de la educación**, 35(1), 143-166, e-ISSN: 1130-3743. España: Universidad de Salamanca.
- Gordillo, M. (2015a,b). **“CERO Bullying, ¡Todos contra él!”, Campaña escolar para identificarlo y combatirlo**. Guayaquil, Ecuador: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Juárez-Merino, C. (2023a,b). **Acoso escolar y ansiedad en estudiantes de educación básica regular. JANG. Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología**, 1(1), 40-55, e-ISSN: 2307-4302. Recuperado de: <https://doi.org/10.18050/jang.1.1.2023.4>
- Labrador, T., Toscano, M., Conde, S., & Boza, Á. (2023a,b). **Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, 34(1), 141-158, e-ISSN: 1989-7448. España: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Lara-Ros, M., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A., & Piqueras, J. A. (2017a,b,c). **Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. RPCNA. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes**, 4(1), 59-64, e-ISSN: 2340-8340. España: Departamento de Psicología de la Salud - Aitana Investigación.
- Lemos, S., (2003a,b). **La psicopatología de la infancia y la adolescencia:**

Consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, (85), 19-28, e-ISSN: 1886-1415. España: Consejo General de la Psicología de España.

Menéndez, J., Fernández-Río, J., Cecchini, J., & González-Víllora, S. (2021a,b). **Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes.** *Anales de Psicología*, 37(1), 133-141, e-ISSN: 1695-2294. España: Universidad de Murcia.

MINEDUC (2017). **Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador: Violencia entre pares en el sistema educativo.** Ecuador: Ministerio de Educación.

Morán, C., Carmona, J., & Fínez, J. (2016). **Tipos de personalidad, agresión y conducta antisocial en adolescentes.** *Psychology, Society & Education*, 8(1), 65-80, e-ISSN: 1989-709X. España: Universidad de Córdoba - UCOPress.

Mosquera-Gallego, L. (2018). **Tratamiento cognitivo-conductual de la ansiedad social y acoso escolar en una niña con capacidad intelectual límite.** *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 50-56, e-ISSN: 2340-8340. España: Departamento de Psicología de la Salud - Aitana Investigación.

Muñoz, C., Matallana, P., & Lozano, F. (2022). **Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia.** *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 270-283, e-ISSN: 2477-9431. Recuperado de: <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38845>

Nekane, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). **Asociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: El efecto mediador de la autoestima.** *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 28(1), 26-34, e-ISSN: 2530-3805. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.001>

- ONU (2016). **Protección de los niños contra el acoso**. A/71/150. Estados Unidos: Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.
- Orozco-Vargas, A., García-López, G., Venebra-Muñoz, A., & Aguilera-Reyes, U. (2021a,b,c,d). **Un modelo multidimensional de la violencia escolar en México: factores familiares y psicológicos**. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(3), 647-666, e-ISSN: 1132-9483. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.51668/bp.8321308s>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., ... Moher, D. (2021). **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. *BMJ*, 372(71), 1-9. Retrieved from: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Polo, M., León, B., Felipe, E., Fajardo, F., Gómez, T., & Mendo, S. (2015a,b). **Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica bullying**. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1117-1128, e-ISSN: 1657-9267. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.aspd>
- Sandoval, M. (2022a,b). **El acoso escolar y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica**. Trabajo de Titulación. Guayaquil, Ecuador: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Urresti-Padrón, I., Feliciano-García, L., & Santana-Vega, L. (2021a,b,c). **Acoso escolar y apego familiar: La perspectiva del alumnado agresor**. *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 39(2), 325-344, e-ISSN: 1989-466X. España: Universidad de Murcia.
- Villacis-Copo, P., Saltos, L., Ponce-Sanchez, Y., Naranjo-Robalino, A., & Garcia, M. (2021a,b). **Estudio comparativo del nivel de acoso escolar en estudiantes de una institución pública y privada**. *RISTI. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (43), 56-68, e-ISSN: 1646-9895. Portugal: AISTI - Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação.

Carina Ingrid Orovio Quinteroe-mail: corovio37@gmail.com

Nacida en Esmeralda, Ecuador, el 24 de junio del año 1979. Soy Licenciada en Comercio Exterior por la Universidad Internacional del Atlántico (AIU); con vocación a la docencia iniciando mis primeros trabajos en guardería con niños de inicial y preparatoria; con una experiencia de algunos años en educación en los niveles de bachillerato y educación general básica superior; tengo un gran historial relacionado con liderazgo en instituciones educativas de secundaria; trabajo en equipo cooperativo; y he realizado trabajos sociales.

Acompañamiento pedagógico en docentes de educación básica en el Perú durante la pandemia

Autores: Elsa Ramos Vílchez

Universidad Cesar Vallejo, **UCV**

meryjosmer@gmail.com

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9192-000X>

Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar

Universidad Cesar Vallejo, **UCV**

htamarizn@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4512-6120>

Resumen

El presente artículo de revisión tuvo como objetivo general describir el proceso del acompañamiento pedagógico de los docentes de educación básica durante la presencia de la pandemia por medio de revisión y análisis documental de investigaciones desarrolladas en el Perú. Dentro de los aspectos metodológicos, se trata de una investigación de tipo básico que asume el enfoque cuantitativo y el método científico. La muestra toma en cuenta a los docentes y directivos de la educación básica de Perú. La técnica utilizada para recabar los datos fue el análisis documental de revistas y artículos, usando como instrumento las fichas de análisis documental. Dentro de los resultados más resaltantes se encuentra que el acompañamiento pedagógico no solo incide en la mejora de la práctica pedagógica, sino también en el dominio de estrategias para brindar apoyo emocional. Además, se relaciona con la reflexión crítica del docente y el papel que cumple el liderazgo del directivo en un buen acompañamiento pedagógico. Se concluye que el acompañamiento pedagógico durante la pandemia tuvo inconvenientes debido al limitado dominio de recursos informáticos por parte de docentes y directivos.

Palabras clave: acompañamiento; docente; educación; pandemia.

Código de clasificación internacional: 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este artículo:

Ramos, E., & Tamariz, H. (2024). **Acompañamiento pedagógico en docentes de educación básica en el Perú durante la pandemia.** *Revista Científica*, 9(32), 62-79, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.3.62-79>

Fecha de Recepción:
22-11-2023

Fecha de Aceptación:
04-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Pedagogical support for basic education teachers in Peru during the pandemic

Abstract

The general objective of this review article was to describe the process of pedagogical support for basic education teachers during the pandemic through a review and documentary analysis of research carried out in Peru. Within the methodological aspects, it is a basic research that assumes the quantitative approach and the scientific method. The sample takes into account teachers and administrators of basic education in Peru. The technique used to collect the data was the documentary analysis of journals and articles, using documentary analysis sheets as an instrument. Among the most outstanding results is that pedagogical support not only affects the improvement of pedagogical practice, but also the mastery of strategies to provide emotional support. In addition, it is related to the critical reflection of the teacher and the role that the leadership of the principal plays in good pedagogical support. It is concluded that pedagogical support during the pandemic had drawbacks due to the limited mastery of computer resources by teachers and administrators.

Keywords: accompaniment; teacher; education; pandemic.

International classification code: 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this article:

Ramos, E., & Tamariz, H. (2024). **Pedagogical support for basic education teachers in Peru during the pandemic.** *Revista Científica*, 9(32), 62-79, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.3.62-79>

Date Received:
22-11-2023

Date Acceptance:
04-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

Elsa Ramos Vilchez; Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar. Acompañamiento pedagógico en docentes de educación básica en el Perú durante la pandemia. *Pedagogical support for basic education teachers in Peru during the pandemic.*

H - R - BY HUMAN - REAL 2406018146545

1. Introducción

El acompañamiento pedagógico, se constituye en una estrategia de fortalecimiento de capacidades a los docentes que con la presencia de la pandemia a nivel mundial que generó dentro de una de las medidas para prevenir el contagio del COVID-19, el aislamiento social a todo nivel, fue afectada durante el trabajo remoto en todas las instituciones educativas, ello porque exigía la implementación de nuevas estrategias para el acompañamiento pedagógico de los docentes en todas las instituciones educativas de la educación básica.

Según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020): en América Latina los docentes enfrentaron nuevos retos, incluyendo el desconocimiento de estrategias para el acompañamiento pedagógico en entornos virtuales. En Perú, el 55% de los docentes tuvieron que usar plataformas y recursos metodológicos virtuales. El acompañamiento pedagógico, ya problemático en la presencialidad, se agravó en la virtualidad por falta de conocimientos en estrategias y herramientas digitales.

Otro de los problemas que dificultó el desarrollo del acompañamiento pedagógico de los docentes fue la carencia de capacitación en manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), ligado a la falta de recursos informáticos en las instituciones educativas y la misma conectividad a internet, pues casi 69.000 maestros a nivel nacional no contaban con computadora o laptop y otros 136.000 maestros carecían del servicio de internet en el hogar.

Si bien es cierto, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019a): brindó orientaciones para el acompañamiento pedagógico y posteriormente implementó programas de fortalecimiento en entornos virtuales. Sin embargo, la falta de preparación en 2019-2020 para el uso de estos entornos afectó el fortalecimiento de capacidades docentes. La ausencia de indicadores sobre acompañamiento pedagógico en las políticas educativas sugiere que los

docentes podrían seguir enfrentando dificultades en contextos educativos alternativos.

El acompañamiento pedagógico trata de una actividad desarrollada con la finalidad de lograr una mejor formación de los profesionales que se dedican a la docencia en actividad de servicio dentro de alguna institución educativa, que, además, incorpora diferentes estrategias, que generan de forma individual, así como colaborativamente una mejora en la práctica así como en la autonomía del docente que finalmente debe aportar con su trabajo a la mejora de logros de aprendizaje como a la formación integral de los estudiantes (MINEDU, 2019b).

Por otro lado, se entiende por acompañamiento pedagógico como aquella asesoría que se implementa de manera planificada, además de ser continua, contextualizada, sistemática e integral trabajada con los docentes, con el propósito de identificar necesidades para posteriormente implementar las soluciones por medio de la asesoría, sin dejar de lado, las consultas, o explicación dentro de un ambiente de buenas relaciones, se trata de cambiar prácticas de los docentes para mejora, pues el acompañamiento es una estrategia formativa (Yana y Adco, 2018).

Enfoque reflexivo crítico, busca en el docente la afirmación de su identidad, sobre todo en lo profesional respecto al trabajo que realiza cotidianamente, así como para que llegue a reflexionar en y desde su práctica social, para ello debe ser capaz en deliberar, tomar decisiones oportunas y pertinentes, además de apropiarse de manera crítica sobre diversos saberes, hasta llegar a desarrollar diversas habilidades con la finalidad de generar el logro de aprendizajes en sus estudiantes, cabe indicar, que la autorreflexión y la revisión constante de su práctica enfocada en la enseñanza se constituye en la estrategia básica de la labor (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2019a).

El enfoque inclusivo busca eliminar barreras al aprendizaje y

participación, desarrollando instituciones que satisfagan las necesidades de todos los actores. La educación inclusiva transforma el sistema educativo en políticas, enfoques, contenidos y prácticas para responder a la diversidad de necesidades estudiantiles, aumentando la participación y reduciendo la exclusión educativa (UNESCO, 2019b).

El enfoque intercultural crítico parte del diálogo generado entre culturas y está dirigido pedagógicamente al cambio y generación de las condiciones como para el estar, conocer, ser, pensar, sentir, aprender, vivir y convivir, el marco se ubica en el reconocimiento, así como el respeto y la valoración sobre todo de la diversidad tanto cultural como lingüística, advirtiendo la necesidad de todos, como son las relaciones de tipo social, del mismo modo, las estructuras, y por otro lado, las condiciones y disposiciones para poder mantener la desigualdad como la discriminación (UNESCO, 2019c).

Uno de los antecedentes es la investigación realizada por Menacho (2019a): estudió la incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en Piura. Investigación cuantitativa, básica, no experimental, con 183 docentes. El 65,5% recibe adecuada asesoría, 72,1% trata temas pedagógicos en Grupos de Interaprendizaje (GIA), 64,4% en talleres de actualización, y 63,9% genera trabajo colaborativo en Reuniones de Trabajo Colegiado (RTC). El acompañamiento pedagógico mejora la práctica docente.

En este aspecto, Fernández (2021a): estudió la influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. Investigación mixta, cuasiexperimental, con 45 docentes de Lima. El 69,0% valoró mucho el acompañamiento, 12% sugirió mejoras en manejo de conflictos, 19% no opinó. El acompañamiento mejora significativamente la capacidad de los docentes para brindar apoyo emocional.

La investigación de Ascencio (2019a): estudió la relación entre acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente. Investigación

cuantitativa, aplicada, no experimental, con 60 docentes de Los Olivos, Lima. El 25% inadecuada, 28,3% regular, 26,7% buena, 20% muy buena. Existe relación significativa entre acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente.

En cuanto a Mamani (2019a): investigó la relación entre liderazgo y acompañamiento pedagógico en Azángaro. Estudio cuantitativo, no experimental, correlacional, con 40 docentes encuestados. Esto mostró una correlación baja ($r = 0,424$) con 99% de confianza y 37,5 regular. El liderazgo directivo es insuficiente para un acompañamiento pedagógico efectivo y debe mejorar.

Para Castañeda (2019a): se propuso determinar aquella relación entre el acompañamiento y desempeño, el método utilizado fue el hipotético deductivo, investigación de tipo básica, nivel correlacional, asumió el enfoque cuantitativo; con diseño no experimental, una población de 169 docentes de primaria, y 117 en la muestra, la técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos unos cuestionarios. El acompañamiento pedagógico es bueno en un 64,0%, nivel regular en un 26,0% y malo en un 10,0%. Se concluyó en que el acompañamiento pedagógico se constituye en positiva para el desempeño docente.

La investigación de Flores (2018a): se planteó como objetivo el determinar relación entre el acompañamiento y monitoreo pedagógico, fue de tipo aplicada, nivel descriptivo correlacional, fue de diseño no experimental, con una población de 19 docentes, la técnica fue la observación, y dos rúbricas. Los resultados dieron un 84,4% para el nivel aceptable del acompañamiento en los docentes. Se concluyó en que el acompañamiento pedagógico tiene una relación significativa con el monitoreo pedagógico.

En este sentido, Esteban (2019a): investigó la percepción del acompañamiento pedagógico en docentes. Estudio cuantitativo, no experimental, con 80 docentes encuestados. El 1,3% percibió el

acompañamiento como deficiente, 40% como regular y 58,8% como eficiente. El acompañamiento pedagógico tiene un nivel aceptable según los docentes.

Por otro lado, Rojas (2019a): en su investigación consideró como objetivo el determinar la relación entre gestión institucional y monitoreo y acompañamiento pedagógico, fue de tipo básica, enfoque cuantitativo y diseño no experimental, la muestra la integraron 55 docentes, se empleó la técnica de la encuesta y se usaron dos instrumentos. Los docentes indicaron en nivel regular que para el acompañamiento pedagógico es de un 5,4%, nivel alto en un 47,3% y nivel superior por el 47,3% de los docentes. Concluyó encontrando relación significativa entre gestión institucional y monitoreo y acompañamiento pedagógico.

La investigación de García y Huamán (2018a): se propuso determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño del docente, fue de enfoque cuantitativa, diseño descriptivo correlacional, contó con una población de 78 docentes, fueron aplicados un cuestionario y una ficha. El 15,4% de los docentes asignaban un nivel malo para el acompañamiento pedagógico, otro 79,5% para el nivel regular y el 5,1% para el nivel bueno. Se llegó a la conclusión que tanto el acompañamiento pedagógico como el desempeño docente se constituyen en trascendentales para un buen proceso educativo.

Otra de las investigaciones fue la de Hernández (2017a): que tomó como objetivo el determinar la influencia de liderazgo del directivo en el acompañamiento pedagógico, la investigación fue de tipo básica, diseño no experimental, la muestra integrada por 35 docentes, en la recolección de datos se tomó en cuenta la técnica de la encuesta, y como instrumentos dos cuestionarios. Se encontró que el desempeño de los docentes se debe a un 31,8% del liderazgo directivo transformacional para utilizado en el acompañamiento pedagógico.

El presente artículo de revisión toma en cuenta dicha problemática y lo

analiza por medio de la revisión bibliográfica existente que fundamente la realidad del docente de Perú respecto al desarrollo del acompañamiento pedagógico.

Para ello, se plantea como objetivo el describir el proceso del acompañamiento pedagógico de los docentes de educación básica durante la presencia de la pandemia por medio de revisión y análisis documental de investigaciones desarrolladas en el Perú.

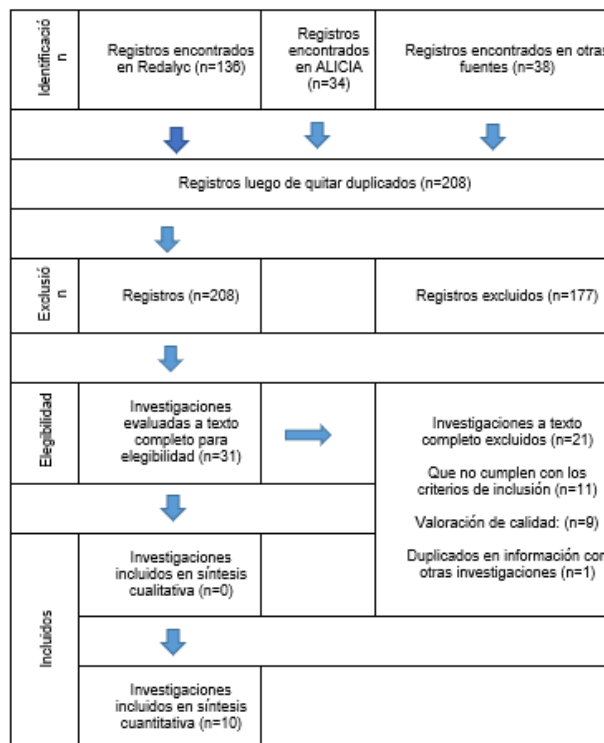
2. Metodología

El presente estudio es una investigación de tipo básico que asume el enfoque cuantitativo y el método científico. El tema de la investigación se delimitó mediante la búsqueda de estudios previos que contuvieran en su estructura o contenido la variable problema del acompañamiento pedagógico. Estas investigaciones fueron seleccionadas considerando muestras de docentes pertenecientes a la educación básica (niveles inicial, primaria y secundaria) de la estructura educativa de Perú.

Se enfocó en investigaciones desarrolladas entre 2020 y 2022, período que coincide con la presencia de la pandemia y el trabajo remoto. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas, repositorios institucionales y revistas especializadas, aplicando criterios de inclusión y exclusión para asegurar la pertinencia y calidad de los estudios seleccionados.

Se revisaron 208 artículos de Redalyc, ALICIA, Google Académico, SciELO, entre otros. Tras excluir duplicados y aplicar criterios de elegibilidad, quedaron 31 artículos para evaluación completa. De estos, se excluyeron 21 por no cumplir requisitos, falta de valoración de calidad o información duplicada. Finalmente, se incluyeron 10 investigaciones cuantitativas en el estudio (tabla 1).

Figura 1. Flujograma de análisis de la información.



Fuente: La Autora (2023).

3. Resultado (Discusión)

La tabla 1, indica los resultados tomando en cuenta la causa que se menciona en el objetivo, así como el propósito o efecto que se esperaba obtener, indicando que, de los 10 artículos analizados en los antecedentes, fueron 5 estudios cuyos objetivos consideraron que el efecto era mejorar los desempeños de los docentes, mientras que, en 1 investigación, se indicó que el efecto que se generaba era la reflexión crítica de los estudiantes, otras 2 el efecto debía darse en el monitoreo a los docentes, y finalmente en 2 de las investigaciones se propusieron ocasionar efecto sobre el liderazgo de los docentes.

Tabla 1. Objetivos por causa y propósito formativo.

Causa	Propósito formativo				Total
	Desempeño	Reflexión crítica	Monitoreo	Liderazgo	
Determinar la incidencia del acompañamiento pedagógico.	5				5
Determinar la relación del acompañamiento pedagógico.		1			1
Determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico.				2	2
Determinar relación entre el acompañamiento			2		2
Total	5	1	2	2	10

Fuente: La Autora (2023).

La tabla 2 nos indica las investigaciones tomando en consideración a los autores como a los resultados obtenidos en los estudios, pero en función de los propósitos. En tal sentido, se evidencia que el estudio elaborado por Menacho (2019b); encontró que el acompañamiento pedagógico mejoró el desempeño de los docentes en un 65,5%. Del mismo modo, la investigación trabajada por Fernández (2021b); mostró que el porcentaje de docentes que mejoraron su desempeño a causa del acompañamiento pedagógico fue del 69,0%. De igual manera, Castañeda (2019b); resultó en un 64,0% a favor del desempeño, así también Esteban (2019b); encontró un 58,8% a favor y García y Huamán (2018b); encontraron un 79,5% de nivel regular para el desempeño docente.

Por otro lado, el estudio desarrollado por Ascencio (2019b); encontró que la reflexión crítica de los docentes se encontraba en nivel regular, la misma que fue tratada a través de la estrategia del acompañamiento. La investigación de Flores (2018b); encontró un 84,4% de nivel aceptable para el monitoreo docente y Rojas (2019b); encontró un 47,3% de aceptación. Finalmente, la investigación de Mamani (2019b); determinó que el liderazgo del docente se

encontraba en un nivel regular con 37,5%, el mismo que no ayudaba para una mejor aplicación del acompañamiento. Así también, el estudio de Hernández (2017b); encontró un 31,8% de nivel regular para el liderazgo.

Tabla 2. Resultados por propósito.

Autores	Propósito formativo			
	Desempeño docente	Reflexión crítica	Monitoreo	Liderazgo
Menacho (2019)	65,5%, a favor			
Fernández (2021)	69,0% a favor			
Ascencio (2019)		28,3% nivel regular		
Mamani (2019)				37,5% nivel regular
Castañeda (2019)	64,0% a favor			
Flores (2018)			84,4% aceptable	
Esteban (2019)	58,8% a favor			
Rojas (2019)			47,3% aceptable	
García y Huamán (2018)	79,5% regular			
Hernández (2017)				31,8% nivel regular

Fuente: La Autora (2023).

La tabla 3, muestra las conclusiones a que arribaron las investigaciones y la incidencia en los actores educativos, encontrando que encontrando 8 investigaciones que consideraron a los docentes y 2 investigación al personal directivo, 4 de las investigaciones concluyeron en que el acompañamiento contribuye a la mejora de la práctica de los docentes, 1 investigación en que ayuda en el dominio del docente para que brinde apoyo emocional a sus estudiantes, además de que fortalece la reflexión de manera crítica de los docentes, sin embargo 2 investigaciones concluyeron en que si es que el directivo no cuenta con liderazgo dentro de la escuela, no podrá desarrollar un adecuado acompañamiento pedagógico a los docentes y finalmente 2 estudios concluyeron en que el acompañamiento va de la mano con el monitoreo.

Tabla 3. Distribución de conclusiones por actor educativo.

Conclusiones	Actor educativo	
	Docente	Directivo
El acompañamiento pedagógico incide en la mejora de la práctica pedagógica.	4	
El acompañamiento, mejora el dominio para brindar el apoyo emocional.	1	
El acompañamiento pedagógico se relaciona con la	1	

reflexión crítica.		
El nivel de liderazgo debe mejorar para un mejor acompañamiento.		2
El acompañamiento pedagógico se relaciona con el monitoreo pedagógico.	2	
Total	8	2

Fuente: La Autora (2023).

La investigaciones citadas como antecedentes contribuyen en el desarrollo del artículo de revisión en el sentido que Menacho (2019c): considera dentro de sus resultados la medición de las estrategias que se utilizan en la escuela para realizar el acompañamiento pedagógico que se plantea como objetivo incluso y que resalta la efectividad de estrategias como la asesoría que se trabajó adecuadamente en un 65,5%, por otro lado, los Grupos de Inter Aprendizaje que aborda temas pedagógicos en 72,1%, luego se hace mención de los talleres que se desarrollan para mejorar la práctica docente en un 64,4% y finalmente para destacar las reuniones de trabajo colegiado que promueve el trabajo colaborativo en un 63,9%.

Uno de los estudios que aporta al artículo, fue el de Fernández (2021c): en el sentido que orientó para los aspectos de la metodología, para diferenciar en cuanto al enfoque de la investigación, además del uso de las técnicas y el instrumento utilizado tomando en cuenta las características de la muestra de estudio, además la investigación afirmó la importancia del acompañamiento sobre todo en la práctica del docente, pues fue investigación de diseño experimental y la comprobación indicó que el 69,0% de los maestros coincidieron en que el acompañamiento es de gran utilidad.

Otra de las investigaciones que brinda aportes para el desarrollo del artículo fue el elaborado por Ascencio (2019c): investigación que identificó necesidades en los docentes sobre todo para el fortalecimiento de la reflexión crítica y cuyo punto de partida fueron sus resultados, pues de 60 docentes evaluados, se encontró que el 25,0% de ellos que la reflexión de tipo personal

no fue la más indicada, del mismo modo, el 28,3% atribuyó un nivel regular, sin embargo se encontró que el 26,7% contaba con un nivel bueno y otro 20,0% contaba con nivel muy bueno.

Finalmente, la investigación de Mamani (2019c): aportó en el sentido que rescata la importancia del papel del personal directivo no solo para el desarrollo de un mejor acompañamiento, sino sobre todo en la asesoría que deben realizar a los docentes, pero todo ello será posible si es que el personal directivo cuenta con un adecuado estilo de liderazgo, ello en el sentido que la investigación encontró en sus resultados una relación significativa entre el acompañamiento y el liderazgo del director.

4. Conclusión

El presente estudio revela que el acompañamiento pedagógico durante la pandemia enfrentó desafíos significativos, principalmente debido al limitado dominio de recursos informáticos por parte de docentes y directivos en la educación básica peruana. Esta situación puso de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer las competencias digitales en el sector educativo.

Se identificaron dos enfoques predominantes en el acompañamiento pedagógico: el reflexivo crítico y el inclusivo. El primero busca fortalecer la identidad docente y promover la reflexión sobre la práctica pedagógica, mientras que el segundo apunta a integrar a todos los actores educativos en el proceso de fortalecimiento de capacidades. Ambos enfoques demostraron ser valiosos, pero requieren adaptaciones para su implementación efectiva en entornos virtuales.

Las estrategias de acompañamiento pedagógico tradicionales, como talleres, grupos de interaprendizaje y reuniones de trabajo colegiado, fueron adaptadas al contexto virtual utilizando herramientas como WhatsApp, Google Meet, Zoom y Skype. Esta transición forzada a la virtualidad, si bien presentó retos, también abrió oportunidades para innovar en las prácticas de

acompañamiento.

Los resultados sugieren que el acompañamiento pedagógico tiene un impacto positivo en el desempeño docente, la reflexión crítica y el apoyo emocional a los estudiantes. Sin embargo, se evidencia la necesidad de mejorar el liderazgo directivo para potenciar la efectividad del acompañamiento.

Una limitación del estudio fue la falta de datos sobre la calidad y efectividad de las estrategias de acompañamiento virtual implementadas durante la pandemia. Futuras investigaciones podrían enfocarse en evaluar el impacto a largo plazo de estas nuevas modalidades de acompañamiento y su potencial para complementar las prácticas presenciales postpandemia.

Este estudio destaca la importancia de desarrollar políticas educativas que fortalezcan las competencias digitales de docentes y directivos, así como la necesidad de diseñar modelos de acompañamiento pedagógico flexibles que puedan adaptarse a diversos contextos y modalidades de enseñanza.

En síntesis, el acompañamiento pedagógico en Perú durante la pandemia reveló tanto desafíos como oportunidades de innovación. Su efectividad futura dependerá de la capacidad del sistema educativo para integrar las lecciones aprendidas durante este período y continuar adaptándose a las cambiantes necesidades del entorno educativo.

5. Referencias

CEPAL (2020). **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**.

Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Yana, M., & Adco, H. (2018). **Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú**. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148, e-ISSN: 2313-2957. Perú: Universidad Nacional del Altiplano.

- Hernández, M. (2017a,b). **Liderazgo directivo transformacional y acompañamiento pedagógico en el desempeño docente.** Tesis. Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- García, V., & Huamán, J. (2018a,b). **Acompañamiento pedagógico y desempeño docente de una Institución Educativa, Ica - 2018.** Tesis. Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- Flores, I. (2018a,b). **Acompañamiento y monitoreo pedagógico en docentes del área de CTA de la Institución Educativa Mariscal Castilla del Tambo, Huancayo, 2018.** Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Ascencio, E. (2019a,b,c). **Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en la Institución Educativa 2006 Santa Rosa de Lima, Proyecto Integral Chavarría, Los Olivos.** Tesis. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Castañeda, W. (2019a,b). **Acompañamiento pedagógico y desempeño docente.** Tesis. Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- Esteban, N. (2019a,b). **Acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas del nivel primaria: Unidocente y multigrado de la UGEL 15 Huarochirí en el año 2019.** Tesis. Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- Mamani, P. (2019a,b,c). **El Liderazgo Pedagógico y su Relación con el Acompañamiento Pedagógico en las Instituciones Educativas del Nivel Primario de Azángaro - 2017.** Tesis. Puno, Perú: Universidad Nacional del Altiplano.
- Menacho, C. (2019a,b,c). **Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño de los Docentes del Nivel de Educación Primaria de las II.EE. de UGEL Piura.** Tesis. Piura, Perú: Universidad de Piura.
- MINEDU (2019a,b). **Resolución Viceministerial N.º 290-2019-MINEDUC.** Perú: Ministerio de Educación.

- Rojas, T. (2019a,b). **La gestión institucional y el monitoreo y acompañamiento en la Institución Educativa Isabel Chimpu Ocllo - San Martín de Porres.** Tesis. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- UNESCO (2019a,b,c). **El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano.** ISBN: 978-9972-841-34-7. Perú: Oficina de la UNESCO en Lima.
- Fernández, S. (2021a,b,c). **Pineda Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en escuelas públicas de lima metropolitana.** Tesis. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Elsa Ramos Vélcheze-mail: meryjosmer@gmail.com

Nacida en La Arena, Bajo Piura, Perú, el 11 de octubre del año 1969. Doctorando en Educación por la Universidad César Vallejo (UCV), filial Piura, Perú; Magister en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo (UCV); Licenciada en Ciencias Sociales y Educación por la Universidad Nacional de Piura (UNP), Perú; Bachiller en Educación por la Universidad Nacional de Piura (UNP), Perú; Diplomado en Docencia en Educación Religiosa y Formación en Valores por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE), Perú; Estudios de Teología por el Instituto Fray Martín, Perú; Estudios de especialización de tutoría para la vida por la Universidad de Piura (UDEP), Perú; he sido coordinadora pedagógica desde el 2021 al 2023; he sido misionera en centro América desde el año 2000 al 2014; he recibido reconocimientos, tales como: Palmas Abrancinas 2019; Destacado desempeño al servicio de la Institución Educativa “Abraham Ruíz Nunura”, del Centro Poblado Letirá-Becará; Diploma de honor otorgada por la Municipalidad Provincial de Paita, por su invaluable labor misionera desarrollada en Paita.

Hildegardo Oclides Tamariz Nunjare-mail: htamarizn@ucvvirtual.edu.pe

Nacido en Piura, Perú, el 3 de enero del año 1961. Licenciado en Educación e Ingeniero Pesquero en la Universidad Nacional de Piura (UNP); Magíster en Investigación y docencia en la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo (UNPRG) de Lambayeque, Perú; Doctor en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo (UCV); Diplomado Internacional en Investigación Cualitativa de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan (UNHEVAL) de Huánuco, Perú; Docente de postgrado en Doctorado en la Universidad César Vallejo (UCV); Jefe de Unidad de Investigación en la Escuela Superior Pedagógica de Piura.

Análisis de las Fuentes de Financiamiento alternativas en el Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral

Autores: Carlos Eduardo Duchi Valdez
Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral
carlos_duchi@hotmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-2045-9843>

Érika Paola Duchi Valdez
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**
eripao.787@gmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-4350-6581>

Julio Cesar Duchi Padilla
Unidad Educativa José Peralta
julio_duchi@hotmail.com
Cañar, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-0696-8941>

José Antonio Duchi Zaruma
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
antonioduchi26@gmail.com
Cañar, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-6785-0542>

Resumen

La investigación se centra en analizar y evaluar la viabilidad de fuentes de financiamiento alternativas en el Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral, en respuesta a la reducción del apoyo financiero público destinado a la educación en Ecuador. Para ello, se emplea un diseño cuantitativo transversal, a través del cual se aplican encuestas al personal clave de la institución educativa, con el objetivo de explorar sus percepciones sobre la efectividad y la sostenibilidad de estas fuentes alternativas. Los resultados indican que las fuentes de financiamiento actuales son insuficientes y su viabilidad a largo plazo es incierta, destacándose variaciones significativas en las percepciones entre los distintos grupos encuestados. El estudio concluye resaltando la necesidad crítica de optimizar la gestión de estas fuentes y de establecer un marco legal robusto que mejore sustancialmente la calidad de la educación técnica proporcionada.

Palabras clave: financiamiento educativo; sostenibilidad a largo plazo; educación técnica; gestión de recursos; marco legal educativo.

Código de clasificación internacional: 5802.02 - Organización y dirección de las instituciones educativas.

Cómo citar este artículo:

Duchi, C., Duchi, É., Duchi, J., & Duchi, J. (2024). **Análisis de las Fuentes de Financiamiento alternativas en el Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral.** *Revista Científica*, 9(32), 80-103, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.4.80-103>

Fecha de Recepción:
13-11-2023

Fecha de Aceptación:
15-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Analysis of Alternative Financing Sources at Daniel Córdova Toral Technical High School

Abstract

The research focuses on analyzing and evaluating the feasibility of alternative funding sources at the Technical Baccalaureate School Daniel Córdova Toral, in response to the reduction of public financial support for education in Ecuador. To this end, a cross-sectional quantitative design is used, through which surveys are applied to key staff of the educational institution, aiming to explore their perceptions of the effectiveness and sustainability of these alternative sources. The results indicate that the current sources of funding are insufficient and their long-term viability is uncertain, with significant variations in perceptions among the different surveyed groups. The study concludes by highlighting the critical need to optimize the management of these sources and to establish a robust legal framework that substantially improves the quality of the technical education provided.

Keywords: educational financing; long-term sustainability; technical education; resource management; educational legal framework.

International Classification Code: 5802.02 - Educational institutions; organization and management.

How to cite this article:

Duchi, C., Duchi, É, Duchi, J., & Duchi, J. (2024). **Analysis of Alternative Financing Sources at Daniel Córdova Toral Technical High School.** *Revista Científica*, 9(32), 80-103, e-ISSN: 2542-2987.

Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.4.80-103>

Date Received:
13-11-2023

Date Acceptance:
15-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

En el contexto educativo actual, caracterizado por una creciente necesidad de adaptación a las demandas del mercado laboral y los avances tecnológicos, las instituciones educativas enfrentan desafíos significativos en términos de financiamiento. Este estudio se enfoca en explorar la viabilidad y efectividad de diversas fuentes de financiamiento alternativas. La elección de este tema surge de la observación de una tendencia decreciente en el financiamiento público destinado a la educación en Ecuador, lo que plantea interrogantes sobre la sostenibilidad y la calidad educativa a largo plazo.

Este colegio como muchas otras instituciones educativas, requiere equipos especializados y tecnología de punta para ofrecer una formación adecuada a las exigencias contemporáneas. En un entorno de recursos limitados, se hace imprescindible identificar y aprovechar fuentes alternativas de financiamiento que permitan no solo mantener, sino también mejorar la calidad y la relevancia de la educación técnica ofrecida.

Este trabajo se basa en una revisión exhaustiva de literatura y un análisis cuantitativo de experiencias relevantes para comprender la contribución de estas fuentes alternativas al desarrollo integral de la institución. La hipótesis central postula que las fuentes de financiamiento alternativas no solo tienen el potencial de mejorar la calidad educativa mediante la modernización de infraestructuras y la actualización de materiales didácticos, sino que también representan una solución sostenible y eficaz alineada con los objetivos educativos del colegio.

El objetivo principal de este estudio es evaluar cómo estas fuentes alternativas de financiamiento pueden influir en la calidad de la educación técnica, particularmente en áreas que requieren actualización constante de conocimientos y herramientas tecnológicas.

1.1. Fuentes de financiamiento

La adquisición de fondos ya sea a través de fuentes internas o externas, es esencial para el desarrollo y expansión de proyectos y entidades. En ese marco Gitman y Zutter (2012): definen el financiamiento como crucial para satisfacer las necesidades de individuos, empresas y gobiernos, asegurando su funcionamiento eficiente.

Este proceso a menudo requiere explorar fuentes externas cuando los recursos internos son insuficientes (Perdomo, 2002). Además, la financiación a través de deuda y capital por parte de instituciones financieras es un componente vital del financiamiento externo, aunque a veces el acceso limitado a créditos adecuados puede ser una barrera significativa (Lopera, Vélez y Ocampo, 2014); (Kotchikpa, Lota y Bocoum, 2018). En contextos de sistemas financieros menos desarrollados, las restricciones de financiamiento pueden limitar severamente la capacidad de crecimiento y expansión de las entidades, resaltando la importancia de buscar alternativas de financiamiento externo (Arellano, Bai y Zhang, 2012).

1.2. Financiamiento en instituciones educativas publicas

En la legislación actual de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021a): establece claramente que la financiación de la educación pública es una obligación ineludible del Estado, asegurando que la educación sea gratuita en todos sus niveles y modalidades. De acuerdo con el Artículo 348 de la LOEI, el Estado ecuatoriano se compromete a financiar la educación pública de manera oportuna, regular y suficiente, prohibiendo explícitamente cobros por conceptos como matrículas o pensiones en la educación pública.

Además, especifica que se destinará el 6% del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación, asegurando recursos adecuados para las instituciones educativas. Este marco legal también subraya, a través del Artículo 350, la

prohibición de cualquier contribución económica no autorizada en las instituciones educativas, reflejando un compromiso con el derecho a la educación como pilar fundamental para el desarrollo del país y la garantía de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, 2021b).

En Colombia, el Ministerio de Educación enfatiza el acceso gratuito a la educación pública, especificando que no se puede exigir a los padres de familia el pago de bonos, donaciones, contribuciones, ni la compra de materiales o uniformes de marcas específicas. Esto garantiza que el derecho a la educación no dependa de la situación económica de las familias y fomenta la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, el Decreto 1286 (2005): permite la colaboración voluntaria y solidaria de las familias hacia las instituciones educativas, siempre que estas contribuciones no comprometan la gratuidad y se realicen sin coacciones, promoviendo la cooperación comunitaria y el apoyo a la infraestructura escolar, pero respetando la voluntad de las familias para evitar la discriminación hacia quienes no contribuyen. El Estado y la sociedad tienen la responsabilidad de asegurar la accesibilidad universal a la educación, supervisando la aplicación de estas normas para promover prácticas transparentes y éticas en las instituciones educativas públicas.

Según indica Darling-Hammond (2010): el sistema de financiamiento de la educación pública en Estados Unidos involucra contribuciones de los niveles local, estatal y federal. La mayor parte del financiamiento proviene del nivel local, principalmente mediante impuestos sobre la propiedad, lo que puede generar disparidades en la calidad y los recursos de las escuelas en distintas comunidades. En este sentido, Baker (2016): explica que los estados tratan de equilibrar estas diferencias redistribuyendo recursos a través de fórmulas de financiación que consideran varios factores, como el número de estudiantes y sus necesidades especiales.

El gobierno federal aporta una fracción menor del presupuesto educativo, enfocándose en iniciativas puntuales para estudiantes en desventaja. Su objetivo es garantizar estándares básicos de equidad y calidad educativa en todo el país. Esta estructura financiera evidencia el énfasis en la descentralización y el manejo local de la educación, aunque plantea retos para equilibrar la igualdad de oportunidades y la excelencia académica al combinar múltiples fuentes de recursos.

El financiamiento de la educación pública en Argentina, según la Constitución de la Nación Argentina (CNA, 1994): es responsabilidad del Estado, asegurar el acceso gratuito a todos los niveles educativos. Las fuentes principales incluyen aportes del Gobierno Nacional y provincias, con fondos que se destinan a programas de mejora educativa, infraestructura y formación docente. La Ley de Financiamiento Educativo nro. 26.075 del año 2005 es fundamental, pues prevé un aumento progresivo en la inversión educativa hasta un mínimo del 6% del PBI y distribuye fondos para reducir desigualdades regionales (Ley 26.075, 2006). Además, impuestos, cooperación internacional y donaciones complementan estos fondos. Para Morduchowicz (2019): el éxito del sistema depende de la gestión eficiente de estos recursos y del compromiso estatal con la educación.

Acorde con la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE, 2013): el financiamiento de la educación pública en España se basa en un modelo descentralizado que asigna responsabilidades entre el Estado, las comunidades autónomas y los entes locales, permitiendo una adaptación de la educación a las necesidades regionales mientras se mantiene un marco nacional común. El gobierno central es clave en la asignación de fondos para políticas educativas, becas y ayudas, buscando asegurar la equidad y cohesión territorial.

Las comunidades autónomas gestionan y financian la educación en sus regiones, abarcando desde la educación infantil hasta la secundaria y la formación profesional, mientras que los entes locales se encargan del

mantenimiento de infraestructuras y servicios adicionales como transporte y comedor escolar (Ley Orgánica 2/2006, LOE, 2006). El financiamiento se complementa con fondos europeos que promueven cohesión social, innovación e investigación. No obstante, la eficiencia en la distribución del gasto educativo y su impacto en la calidad educativa y acceso equitativo sigue siendo un tema de debate.

1.3. Financiamiento alternativo

El financiamiento alternativo representa un método para adquirir fondos educativos que no se basan en fuentes convencionales como el gobierno o entidades bancarias. Incluye opciones como el *crowdfunding*, microcréditos, patrocinios, colaboraciones público-privadas y donaciones. Estas alternativas ofrecen flexibilidad, rapidez y adaptabilidad para las instituciones educativas que requieren recursos para sus proyectos, infraestructuras o servicios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2023).

Como afirma Hanni (2019): en el contexto de los colegios técnicos, el financiamiento alternativo es crucial porque contribuye a mejorar la calidad, equidad y relevancia de la educación y formación técnica y profesional (EFTP). Esta forma de educación prepara a los estudiantes para el empleo y el desarrollo de habilidades específicas, y demanda una inversión continua y significativa debido a los altos costos de equipamiento, materiales, personal docente calificado y la necesidad de mantener una relación cercana con el sector productivo. Sin embargo, muchos países de América Latina y el Caribe dentro de los cuales se encuentra Ecuador enfrentan un déficit en el financiamiento público para la EFTP, lo que restringe su crecimiento, diversidad y calidad.

1.4. Estrategias de financiamiento alternativo en instituciones educativas publicas

El programa “Apadrina una Escuela” del Ministerio de Educación de Ecuador, vigente desde hace tres años, moviliza a la sociedad civil, el sector público, empresas privadas, organismos de cooperación internacional y la comunidad para mejorar la educación mediante cinco ejes: donación de materiales, acceso a tecnología e internet, mejoras en infraestructura, gestión pedagógica y apoyo socioemocional (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2021a).

La implementación de Colegios Técnicos Autosostenibles es clave, con la creación de Unidades Educativas de Producción donde las instituciones adoptan un enfoque empresarial para la producción y comercialización de bienes o servicios vinculados a su oferta formativa. Es crucial desarrollar planes de negocio que incluyan análisis financieros y estrategias de procesos productivos. El Ministerio de Educación enfatiza la importancia de las estrategias de marketing y comercialización para optimizar ventas y subraya la necesidad de una gestión eficiente de los ingresos generados. La colaboración con el sector público y privado es vital para obtener apoyo financiero y acceso a canales comerciales, elementos cruciales para el éxito de estos proyectos (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2021b).

En el marco del Programa de Participación Estudiantil de 2020 en Ecuador, se establece una guía para el desarrollo de Proyectos de Vinculación con la Comunidad, estructurada en etapas de investigación, preparación, implementación y ejecución. Estos proyectos aplican conocimientos técnicos para abordar necesidades locales, ofreciendo una oportunidad para la vinculación comunitaria y la generación de recursos propios, aunque sin detallar estrategias de autofinanciamiento (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2020a).

Los proyectos intermodulares e innovadores en instituciones educativas

técnicas emergen como estrategias clave para el desarrollo integral y multidisciplinario de competencias en los estudiantes. Estos proyectos promueven una educación aplicada y contextualizada, estimulando el emprendimiento y la innovación a través de Unidades Educativas de Producción (UEP). Aunque no se detallan explícitamente, es razonable inferir que estos proyectos podrían propiciar el autofinanciamiento de las instituciones educativas (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2021c); (MINEDUC, 2022).

En Ecuador, los colegios de bachillerato técnico incorporan en su currículo dos modalidades principales de proyectos de grado, los Proyectos Demostrativos y los Estudios de Caso (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2020b). Los Proyectos Demostrativos aplican competencias específicas dirigidas a resolver problemas técnicos reales y comercializables, vinculando la formación académica con las necesidades del mercado laboral. Los Estudios de Caso desarrollan habilidades de investigación y análisis crítico, abordando situaciones complejas o fenómenos específicos con un enfoque interdisciplinario. Ambas modalidades enriquecen el proceso educativo y ofrecen oportunidades para la autofinanciación de las instituciones educativas.

En el ámbito de la sostenibilidad, el reciclaje se explora no solo como una práctica de conservación ambiental, sino también como una estrategia para el autofinanciamiento. Interpretando a Sanmartín, Zhigue y Alaña (2017): destacan que los programas de reciclaje pueden generar recursos financieros propios para las instituciones, que luego se reinvierten en su desarrollo y mantenimiento, creando un modelo sostenible y económico para el sector educativo.

El autofinanciamiento en los colegios de bachillerato se ve reforzado por la implicación familiar y comunitaria. Para Infante y Padilla (2020): eventos comunitarios, programas de extensión y donaciones no solo contribuyen al logro académico y la permanencia escolar, sino que también generan ingresos

adicionales. Estos recursos se pueden reinvertir en mejorar los programas educativos e infraestructuras escolares.

Sin embargo, es vital manejar estas estrategias de autofinanciamiento con cuidado para no comprometer la accesibilidad y equidad educativa, alineando todas las actividades de recaudación de fondos con la misión educativa del colegio y asegurando que no excluyan a los estudiantes de bajos recursos.

2. Metodología

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo con diseño transversal, el cual fue explicado por Guerrero (2016): tuvo como propósito recolectar y analizar datos sobre las percepciones de las fuentes de financiamiento alternativas en el Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral. Se seleccionó una encuesta como método de recolección de datos debido a su eficacia para proporcionar información cuantitativa precisa y comparativa de un grupo específico de personas, permitiendo evaluar de manera efectiva las percepciones y actitudes hacia las fuentes de financiamiento (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

La población del estudio incluyó al personal directivo clave del colegio, representantes de padres y estudiantes, y directores de áreas profesionales. Debido a su papel crucial en la gestión financiera y su número limitado, se realizó un censo completo de esta población objetivo.

Se diseñó una encuesta digital con nueve preguntas cerradas y escalas *Likert* para evaluar opiniones sobre la eficacia de fuentes de financiamiento alternativas. Aplicada vía *Google Forms*, la encuesta facilitó la participación y el análisis de datos. Las preguntas evaluaron el conocimiento de fuentes existentes, la receptividad a nuevas opciones y las necesidades no cubiertas por el financiamiento actual.

Los datos se analizaron con estadística descriptiva, incluyendo

frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Se aplicaron pruebas de Chi-cuadrado para identificar diferencias significativas entre grupos, particularmente respecto al cargo y percepciones sobre la eficacia del financiamiento.

3. Resultados

Se encuestó a todo el personal administrativo, docentes y representantes de estudiantes y padres del Colegio Daniel Córdova Toral para evaluar la eficacia de las fuentes de financiamiento. Los resultados se organizaron por temas principales, incluyendo las perspectivas de todos los participantes clave.

Tabla 1. Evaluación de la Eficacia de las Fuentes de Financiamiento Actuales.

Respuestas	Numero	Porcentajes
Muy efectivas	1	9.1%
Efectivas	6	54.5%
Neutrales	3	27.3%
Inefectivas	1	9.1%
Muy inefectivas	0	0%

Fuente: Los Autores (2023).

Se constató que el 54.5% de los encuestados consideró las fuentes de financiamiento actuales como efectivas. Un marcado contraste fue la valoración del Rector, quien las categorizó como muy efectivas, reflejando un alto grado de satisfacción con los mecanismos financieros en uso (tabla 1).

Tabla 2. Proporción de las Necesidades del Colegio Cubiertas por Fuentes de Financiamiento Alternativas.

Respuestas	Numero	Porcentajes
0-25%	6	54.5%
26-50%	4	36.4%
51-75%	1	9.1%
76-100%	0	0%

Fuente: Los Autores (2023).

Se observó que el 54.5% de las necesidades del colegio solo estuvieron cubiertas entre 0-25% por fuentes de financiamiento alternativas. Los Directores de Área y el Presidente del Comité de Padres de Familia consideraron que entre 26-50% de las necesidades estuvieron satisfechas por estas fuentes, mientras que el Inspector notó una cobertura del 51-75% (tabla 2).

Tabla 3. Percepción de la Sostenibilidad a Largo Plazo de las Fuentes de Financiamiento Actuales.

Respuestas	Numero	Porcentajes
Sí	3	27.3%
No	6	54.5%
No estoy seguro/a	2	18.2%

Fuente: Los Autores (2023).

La mayoría, con un 54.5%, creyó que las fuentes actuales de financiamiento no eran sostenibles a largo plazo, especialmente los Directores de Área, mientras que el Rector y el Inspector General, con el 27.3% de las respuestas, consideraron que sí lo eran (tabla 3).

Tabla 4. Métodos Alternativos de Financiamiento Aplicados Actualmente en la Institución.

Respuestas	Numero	Porcentajes
Apadrina Una Escuela.	2	18.2%
Implementación de Colegios Técnicos Autosostenibles.	0	0%
Proyectos intermodulares e innovadores.	2	18.2%
Proyectos de Grado.	5	45.5%
Programas de reciclaje.	7	63.6%
Implicación de padres, familiar o representantes.	11	100%

Fuente: Los Autores (2023).

La implicación de padres, familiares o representantes, adoptada por el 100% de los encuestados, lideró como método de financiamiento alternativo. El Rector y varios Directores de Área también resaltaron los programas de

reciclaje, elegidos por el 63.6%, y los proyectos de grado, con un 45.5% de apoyo, como métodos efectivos (tabla 4).

Tabla 5. Fuentes de Financiamiento Alternativo Potencialmente Beneficiosas para el Colegio.

Respuestas	Numero	Porcentajes
Apadrina Una Escuela.	5	45.5%
Implementación de Colegios Técnicos Autosostenibles.	4	36.4%
Proyectos intermodulares e innovadores.	2	18.2%
Proyectos de Grado.	6	54.5%
Programas de reciclaje.	5	45.5%
Implicación de padres, familiar o representantes.	5	45.5%

Fuente: Los Autores (2023).

Los “Proyectos de Grado” fueron considerados la fuente más beneficiosa por un 54.5% de los encuestados, incluyendo al Rector y varios Directores de Área. “Apadrina Una Escuela” fue apoyada por el Vicerrector y un Director de Área, reflejando un 45.5% de aprobación, similar al apoyo recibido por los programas de reciclaje y la implicación de padres, familiares o representantes (tabla 5).

Tabla 6. Principales Obstáculos para Implementar Nuevas Fuentes de Financiamiento en el Colegio.

Respuestas	Numero	Porcentajes
Legislación restrictiva o limitante.	8	72.7%
Falta de aceptación por parte del Distrito de Educación.	6	54.5%
Falta de recursos o inversión inicial.	3	27.3%
Desconocimiento sobre la gestión de proyectos alternativos.	5	45.5%
Falta de apoyo de los padres de familia o representantes.	2	18.2%
Resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa.	4	36.4%
Dificultades en la colaboración con entidades externas o patrocinadores.	5	45.5%
Limitaciones en la capacidad administrativa o técnica del colegio.	2	18.2%

Fuente: Los Autores (2023).

La legislación restrictiva fue el obstáculo más citado, mencionado por el

72.7% de los encuestados, incluyendo Directores de Área y el Inspector General. La falta de aceptación por parte del Distrito de Educación y la resistencia al cambio, señalados por el Presidente del Consejo Estudiantil y el Presidente del Comité de Padres de Familia, también representaron desafíos significativos (tabla 6).

Tabla 7. Disposición para Participar en Iniciativas de Nuevas Fuentes de Financiamiento.

Respuestas	Numero	Porcentajes
Sí	6	54.5%
No	0	0.0%
Depende de la iniciativa	5	45.5%

Fuente: Los Autores (2023).

El Rector, un Director de Área y el Presidente del Consejo Estudiantil estuvieron entre el 54.5% de los encuestados dispuestos a participar en nuevas iniciativas de financiamiento. En contraste, el Inspector General y otro Director de Área formaron parte del 45.5% que evaluó la viabilidad de las iniciativas antes de decidir participar (tabla 7).

Tabla 8. Tipo de Apoyo Necesario para Implementar Nuevas Fuentes de Financiamiento.

Respuestas	Numero	Porcentajes
Modificaciones legislativas.	7	63.6%
Iniciativas que promuevan la transparencia.	3	27.3%
Colaboración de los padres y la comunidad.	8	72.7%
Apoyo gubernamental o distrital.	10	90.9%
Alianzas con empresas y ONGs.	10	90.9%
Desarrollo de una cultura de innovación.	3	27.3%
Implementación de tecnología adecuada.	3	27.3%

Fuente: Los Autores (2023).

El apoyo gubernamental o distrital, junto a las alianzas con empresas y Organizaciones no gubernamental (ONGs), fue destacado por el 90.9% de los encuestados, incluyendo al Rector y al Vicerrector, como crucial. La necesidad

de modificaciones legislativas, apoyadas significativamente por el 63.6%, también fue una prioridad para efectuar cambios estructurales que facilitaran nuevas fuentes de financiamiento (tabla 8).

Tabla 9. Pruebas de Chi-cuadrado entre Cargo y Percepción de Sostenibilidad de las Fuentes de Financiamiento.

Estadístico	Valor	gl	Significación Asintótica	Significación Exacta
Chi-cuadrado de Pearson	31,778	18	0,023	0,005
Razón de verosimilitud	27,644	18	0,068	0,005
Prueba exacta de Fisher-Freeman-Halton	25,063	-	-	0,005
N de casos válidos	13	-	-	-

Fuente: Los Autores (2023).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cargos de los encuestados en cuanto a la percepción de la sostenibilidad de las fuentes de financiamiento, con un valor del Chi-cuadrado (X^2) de Pearson de 31,778 y un *p-value* de 0,023, indicando una asociación clara entre el cargo y la percepción (tabla 9).

Tabla 10. Pruebas de Chi-cuadrado entre Cargos y Obstáculos para la Implementación de Financiamiento Alternativo.

Estadístico	Valor	gl	Significación Asintótica	Significación Exacta
Chi-cuadrado de Pearson	78,000	66	0,148	0,205
Razón de verosimilitud	42,415	66	0,989	0,205
Prueba exacta de Fisher-Freeman-Halton	90,658	-	-	0,205
N de casos válidos	13	-	-	-

Fuente: Los Autores (2023).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los cargos de los encuestados respecto a los obstáculos para implementar financiamiento alternativo, con un Chi-cuadrado (X^2) de Pearson de 78,000 y un *p-value* de 0,148, mostrando que la percepción de los obstáculos fue consistente entre los diferentes cargos (tabla 10).

4. Conclusiones

La investigación realizada en el Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral subraya la relevancia y la necesidad urgente de diversificar las fuentes de financiamiento en el ámbito educativo. Este estudio demuestra que las fuentes de financiamiento convencionales son insuficientes para satisfacer las demandas contemporáneas del colegio, lo cual refuerza la importancia de implementar métodos alternativos que puedan contribuir efectivamente al desarrollo y sostenimiento de la infraestructura educativa necesaria para una formación técnica de calidad.

Un hallazgo significativo de este estudio es que las fuentes alternativas de financiamiento, aunque en uso, no logran cubrir completamente las necesidades del colegio. Esto resalta una brecha crítica entre la adopción de estas fuentes y su eficacia práctica, sugiriendo la necesidad de revisar y optimizar los métodos de implementación y gestión de estas fuentes. La sostenibilidad a largo plazo de estas fuentes alternativas también se ha percibido como incierta, lo que apunta a la necesidad de establecer modelos más robustos y sostenibles que aseguren un impacto duradero y significativo en la calidad de la educación técnica.

Este trabajo aporta a la discusión sobre el financiamiento educativo al comparar las políticas y prácticas de financiamiento en diferentes países, permitiendo identificar estrategias potencialmente aplicables en el contexto ecuatoriano. Modelos como el de Colombia, que fomenta la colaboración voluntaria y solidaria, podrían ser considerados para mejorar las regulaciones actuales en Ecuador y promover una mayor equidad y cohesión comunitaria en el financiamiento de la educación.

Además, los resultados de las pruebas de Chi-cuadrado revelan diferencias en la percepción de la sostenibilidad de las fuentes de financiamiento entre distintos cargos administrativos y docentes, lo que sugiere la importancia de desarrollar estrategias de comunicación y educación

financiera que estén adaptadas a cada nivel dentro de la institución. Esta medida podría ayudar a mejorar la comprensión y el manejo efectivo de las fuentes de financiamiento.

En términos de futuras investigaciones, este estudio abre varias líneas de indagación. Sería beneficioso explorar en mayor profundidad las razones específicas detrás de la brecha entre la adopción y la efectividad de las fuentes de financiamiento alternativas, así como investigar los impactos a largo plazo de las estrategias de financiamiento sobre la calidad de la educación técnica. También sería pertinente evaluar la viabilidad de implementar modelos de financiamiento exitosos de otros contextos en Ecuador, adaptándolos a las necesidades y características locales.

Finalmente, este estudio subraya la importancia crítica de desarrollar un marco legal robusto que respalde las fuentes de financiamiento alternativas, asegurando que estas sean no solo efectivas sino también equitativas y sostenibles. El compromiso de toda la comunidad educativa será esencial para implementar y optimizar estas fuentes de financiamiento, lo que a su vez fortalecerá la infraestructura educativa y mejorará la calidad y pertinencia de la educación técnica en el Colegio de Bachillerato Técnico Daniel Córdova Toral.

5. Referencias

- Arellano, C., Bai, Y., & Zhang, J. (2012). **Firm dynamics and financial development.** *Journal of Monetary Economics*, 59(6), 533-549, e-ISSN: 0304-3932. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jmoneco.2012.06.006>
- Baker, B. (2016). **Educational Inequality and School Finance: Why Money Matters for America's Students.** United States: Harvard Education Press.
- CNA (1994). **Constitución de la Nación Argentina.** Argentina: Sala de

Sesiones de la Convención Constituyente.

Darling-Hammond, L. (2010). ***The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future***. United States: Teachers College Press.

Decreto 1286 (2005). **Decreto 1286 de 2005**. Año CXL. N. 45893. 28, Abril. Bogotá, Colombia: Diario Oficial.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). **La entrevista, recurso flexible y dinámico**. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167, e-ISSN: 2007-865X. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gitman, L., & Zutter, C. (2012). **Principios de administración financiera**. Decimosegunda edición, ISBN: 978-607-32-0983-0. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Guerrero, M. (2016). **La investigación cualitativa**. *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9, e-ISSN: 2477-9024. Ecuador: Universidad Internacional del Ecuador.

Hanni, M. (2019). **Financiamiento de la enseñanza y la educación y formación técnica y profesional en América Latina y el Caribe**. Chile: Editorial CEPAL.

Infante, A., & Padilla, L. (2020). **Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar**. *Sinéctica*, (54), 1-21, e-ISSN: 2007-7033. Recuperado de: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-006)

Kotchikpa, G., Lota, D., & Bocoum, I. (2018). **The Impact of Microcredit on Farms and Rural Household: A Literature Review of Experimental Studies**. ISSN: 2292-0838. Montreal, Estados Unidos: CIRANO.

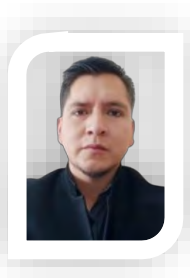
Ley 26.075 (2006). **Educación. Ley 26.075**. Argentina: El Senado y Cámara de Diputados.

LOE (2006). **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. BOE-A-

- 2006-7899. España: Boletín Oficial del Estado; Jefatura del Estado.
- LOEI (2021a,b). **Ley Orgánica de Educación Intercultural**. Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417, 31 de Marzo 211. Ecuador: Asamblea Nacional del Ecuador.
- LOMCE (2013). **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**. BOE-A-2013-12886. España: Boletín Oficial del Estado; Jefatura del Estado.
- Lopera, J., Velez, V., & Ocampo, L. (2014). **Alternativas de financiación para las MIPYMES en Colombia**. *Adversia*, (14), 1-18. Colombia: Universidad de Antioquia.
- MINEDUC (2020a). **Programa de participación estudiantil en el marco de la elaboración de proyectos de vinculación con la comunidad: Guía para estudiantes de bachillerato técnico**. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2020b). **Lineamientos para la elaboración del Proyecto de Grado: Régimen Sierra-Amazonía 2020-2021**. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2021a). **Ministra de Educación presenta la estrategia “Apadrina una Escuela”**. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2021b). **Instructivo para Implementación de Colegios Técnicos Autosostenibles**. Primera edición. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2021c). **Lineamientos para evaluación del bachillerato técnico en el marco del plan educativo Aprendemos juntos en casa**. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2022). **Lineamientos pedagógicos-curriculares para Bachillerato Técnico, Bachillerato Técnico Productivo y Bachillerato Complementario en Artes para régimen Sierra-Amazonía 2022-2023**. Ecuador: Ministerio de Educación.

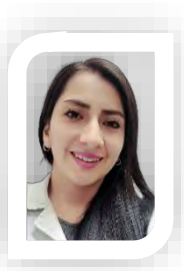
- Morduchowicz, A. (2019). **El financiamiento educativo argentino. Propuesta Educativa**, (52), 11-23, e-ISSN: 1995-7785. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina.
- Perdomo, A. (2002). **Planeación financiera para épocas normal y de inflación**. ISBN: 9789706861931. México: International Thomson Editores, S.A. de C.V.
- Sanmartín, G., Zhigue, R., & Alaña, T. (2017). **El reciclaje: Un nicho de innovación y emprendimiento con enfoque ambientalista**. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(1), 36-40, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Editorial "Universo Sur".
- UNESCO (2023). **La financiación de la educación**. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Carlos Eduardo Duchi Valdez
e-mail: carlos_duchi@hotmail.com



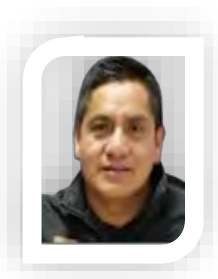
Nacido en la ciudad de Cañar, Ecuador, el 13 de septiembre del año 1990. Formación en Ingeniería Electrónica por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Maestro en Diseño y Gestión de Proyectos Tecnológicos en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR); Maestro en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Erika Paola Duchi Valdez
e-mail: eripao.787@gmail.com



Nacida en la ciudad de Cañar, Ecuador, el 16 de Julio del año 1992. Cuento con una sólida formación académica en Medicina de la Universidad de Cuenca (UCUENCA); y soy Magíster en Salud y Seguridad Ocupacional con mención en Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); dedicada a la mejora y protección de la salud laboral; combino mi pasión por la educación con un compromiso hacia el bienestar en el ambiente de trabajo.

Julio Cesar Duchi Padilla
e-mail: julio_duchi@hotmail.com



Nacido en la ciudad de Cañar, Ecuador, el 22 de enero del año 1971. Licenciado en Ciencias de la Educación especialización Físico Matemático por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); y Magíster en Aprendizaje de la Matemática por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH); con una carrera docente extensa; he trabajado en varias instituciones educativas, enseñando matemáticas y física a nivel de bachillerato; soy reconocido por mi enfoque pedagógico que busca inspirar amor y comprensión profunda por las matemáticas en los estudiantes, utilizando métodos innovadores y fomentando el pensamiento crítico.

José Antonio Duchi Zarumae-mail: tduchi@gmail.com

Nacido en la ciudad de Cañar, Ecuador, el 26 de julio del año 1970. Runa del pueblo Kañari de la nacionalidad kichwa del Ecuador; con formación docente en Educación primaria Intercultural Bilingüe por el Instituto Quilloac; Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialización de Educación Intercultural Bilingüe Mención Lengua y Cultura de la Universidad de Cuenca (UCUENCA); Maestro en Ciencias Sociales con Mención en Estudios Étnicos en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Doctorante en Didáctica de las Ciencias, las lenguas y las Artes de la Universidad de Barcelona (UB), España.



Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo

Autora: Idalba del Carmen Valero Soto

Universidad de Los Andes, **ULA**

idalbavalero@gmail.com

Mérida, Venezuela

<https://orcid.org/0009-0005-7831-4813>

Resumen

El estudio propuesto se fundamentó en un diagnóstico previo que determinó falencias importantes en comprensión lectora y análisis crítico de diferentes textos en estudiantes de primer año. El objetivo fue fortalecer dichas competencias a través de una intervención con clases instructivas estructuradas en secuencias didácticas basadas en fábulas. La metodología fue cualitativa con diseño de investigación-acción. Se aplicaron técnicas como observación, listas de cotejo, registros de interacción oral y análisis de materiales escritos. Los resultados evidenciaron que las fábulas favorecen la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Sin embargo, se concluyó que, a pesar de los avances demostrados por los estudiantes, aún no pueden considerarse como el resultado de una lectura verdaderamente crítica y reflexiva, siendo necesario continuar fortaleciendo estos procesos de manera progresiva para lograr lectores competentes.

Palabras clave: lectura crítica; fábulas; secuencias didácticas; comprensión de lectura; enseñanza de la lectura.

Código de clasificación internacional: 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este artículo:

Valero, I. (2024). Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo. *Revista Científica*, 9(32), 104-124, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124>

Fecha de Recepción:
22-11-2023

Fecha de Aceptación:
18-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Strengthening Critical and Reflective Reading Competence through Aesop's Classic Fables

Abstract

The proposed study was based on a previous diagnosis that determined significant shortcomings in reading comprehension and critical analysis of different texts in first-year students. The objective was to strengthen these competencies through an intervention with instructional classes structured in didactic sequences based on fables. The methodology was qualitative with an action-research design. Techniques such as observation, checklists, oral interaction records, and analysis of written materials were applied. The results showed that fables promote reading comprehension at the literal, inferential, and critical levels. However, it was concluded that, despite the progress demonstrated by the students, they still cannot be considered as the result of a truly critical and reflective reading, being necessary to continue strengthening these processes progressively to achieve competent readers.

Keywords: critical reading; fables; didactic sequences; reading comprehension; reading instruction.

International classification code: 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this article:

Valero, I. (2024). **Strengthening Critical and Reflective Reading Competence through Aesop's Classic Fables.** *Revista Scientific*, 9(32), 104-124, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124>

Date Received:
22-11-2023

Date Acceptance:
18-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

“Que en estos versos trato / de daros un asunto / que instruya deleitando. / Los perros y los lobos /los ciervos y los caballos, / os han de hablar en versos / pero con juicio tanto / que sus máximas sean / los consejos más sanos” (Sopena, 1934).

1. Introducción

Las metas que persigue la educación en todos los niveles y subniveles, se orientan hacia la formación de ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos, capaces de actuar en conformidad y pertinencia con las exigencias del mundo globalizado que evoluciona constantemente; empero, la realidad educativa en América latina, en relación con el desarrollo de competencias de lectura crítica y habilidades de comprensión lectora, es similar en todos los países, desde las etapas iniciales, hasta la educación superior, existen importantes desaciertos que imposibilitan en los estudiantes, el fortalecimiento de dichas competencias.

La práctica docente y el análisis de investigaciones han permitido evidenciar que los educandos presentan dificultades para leer desde una postura crítica, identificando, que escasamente han desarrollado habilidades cognitivas y metacognitivas que los faculte para aplicar estrategias de comprensión lectora, reflexionar, estimular la imaginación y favorecer la interpretación y la capacidad para generar juicios valorativos sobre diferentes tipologías textuales; bajo estos fundamentos, se diseñó una propuesta didáctica, basada en secuencias didácticas orientadas en fortalecer las competencias de lectura crítica y reflexiva en los estudiantes del primer año “A” y “B” del Escuela Técnica Comercial Robinsoniana “José Félix Ribas”.

Los estudios de Páez y Rondón (2014a); y Arias (2018a); revelan problemas en la enseñanza de la lectura crítica. Los docentes de lengua, literatura y ciencias sociales suelen limitarse a textos literarios y periodísticos, enfocándose más en cumplir el currículo que en desarrollar habilidades analíticas. Arias destaca que la imposición de lecturas extensas y descontextualizadas desmotiva a los estudiantes, resultando en bajos niveles

de comprensión. Este enfoque inadecuado obstaculiza el desarrollo de la lectura crítica en los adolescentes, señalando la urgencia de renovar las estrategias pedagógicas para fomentar un análisis textual más profundo y significativo.

La investigación de Pineda, Valero y Molina (2019): señalan que, si bien los estudiantes logran decodificar textos, a menudo no desarrollan habilidades de comprensión y análisis crítico avanzadas. Mencionado a Dubois (2015): refuerza esta idea, destacando que la verdadera comprensión surge de la interacción entre el autor y el lector, más allá de las palabras escritas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de mejorar las estrategias educativas para fomentar una lectura más profunda y significativa.

Diversos autores como Cassany (2006a); Romero-Olarte y Ramírez-Rojas (2021); Rivera (2019); y Sánchez-Domínguez e Izquierdo (2021); han investigado los factores que desmotivan a los estudiantes hacia la lectura crítica. Aunque no afirman explícitamente que toda lectura implica una postura crítica, sugieren que el lector siempre busca comprender y dar significado al texto. Este proceso, cuando se realiza adecuadamente, puede fomentar la autonomía y el pensamiento libre, aplicables en diversos contextos.

El desarrollo de habilidades de lectura crítica está influenciado significativamente por el entorno del estudiante. Cuando la familia y el ambiente inmediato no priorizan la lectura como una actividad esencial para el crecimiento intelectual y emocional, el estudiante carece del estímulo necesario para desarrollar capacidades de análisis y razonamiento avanzadas. En esa misma línea, Salas y Puerta (2013): enfatizan la responsabilidad compartida entre la escuela y la familia en este proceso, destacando la importancia de presentar la lectura y escritura como experiencias estéticas enriquecedoras. Esta colaboración es crucial para que niños y jóvenes encuentren sentido y placer en estos procesos, fomentando así su desarrollo crítico y reflexivo.

Acorde con Cassany (1988); y Lerner (2001); identifican limitaciones en la enseñanza tradicional de lectura crítica. Este enfoque, aún prevalente, se basa en tres supuestos problemáticos: equiparar la escritura a una mera transcripción del habla, centralizar el proceso en el texto ignorando la interpretación activa del lector, y tratar al estudiante como un receptor pasivo. Estas prácticas obstaculizan el desarrollo de habilidades de análisis crítico, subrayando la necesidad de metodologías más dinámicas y centradas en el estudiante.

Interpretando a Cassany (1990): señala que la enseñanza de la lectura a menudo se centra excesivamente en aspectos gramaticales como sintaxis, léxico y ortografía. Esta aproximación resulta en prácticas docentes mecánicas y controladas que priorizan el dominio técnico del lenguaje sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Tal enfoque limita la capacidad de los estudiantes para reflexionar autónomamente sobre los textos, obstaculizando la formación de lectores verdaderamente analíticos y críticos. Es necesario, por tanto, reorientar las estrategias pedagógicas hacia métodos que fomenten una comprensión más profunda y una interacción más significativa con los textos.

Las prácticas docentes actuales en la enseñanza de la lectura a menudo se centran excesivamente en aspectos gramaticales superficiales, descuidando estrategias de comprensión más profundas. Señalando a Gutiérrez y Ball (2007): critican la tendencia a presentar la literatura como una lista inerte de datos, sin lograr despertar el interés genuino del estudiante. En ese marco, Condemarín (2000a): propone una solución, sugiriendo que los docentes seleccionen cuidadosamente los textos y formulen preguntas que activen el conocimiento previo de los estudiantes. Este enfoque busca fomentar la construcción de significados y el descubrimiento de ideas subyacentes, promoviendo así una lectura más crítica y significativa.

En los párrafos anteriores se disertó sobre la problemática existente en los contextos educativos, revelando algunas consideraciones de autores que

convergen en que el estudiante tiene falencias para leer, asumiendo una posición crítica, limitándose para acceder, apreciar, disfrutar y comprender que, a través de la lectura crítica y reflexiva, se puede conocer y recrear universos fantásticos e inimaginables, además, es un vehículo para ingresar al vasto cosmos de la ciencia, la literatura y el conocimiento.

El objetivo principal del estudio fue fortalecer las competencias de lectura crítica y reflexiva en los estudiantes del primer año A y B de la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana José Félix Ribas a través de una intervención con clases instructivas estructuradas en secuencias didácticas basadas en la lectura de fábulas clásicas de Esopo.

1.1. ¿Qué se entiende por lectura crítica?

La lectura crítica trasciende la comprensión superficial del texto, abarcando múltiples niveles de interpretación. Conforme a Páez y Rondón (2014b); y Cassany (2006b), describen tres planos de comprensión: “las líneas”, que implica el significado literal; “entre líneas”, que requiere inferencias y conexiones con conocimientos previos; y “detrás de las líneas”, que involucra la interacción profunda entre el texto y el razonamiento del lector. Este último nivel permite al lector desarrollar argumentos y posiciones críticas sobre el contenido. Esta perspectiva enfatiza que la lectura crítica es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación, exigiendo una participación activa y reflexiva del lector.

Por su parte, Arias (2018b); y Páez y Rondón (2014c): ofrecen perspectivas complementarias sobre la lectura crítica. Arias la ve como una herramienta para desarrollar habilidades de pensamiento superior, permitiendo una comprensión más objetiva y contextualizada de la realidad social. Por su parte, Páez y Rondón (2014d): la describen como un proceso cognitivo que va más allá de la lectura convencional, incorporando elementos de trascendencia. Esta visión enfatiza el potencial de la lectura crítica para

fomentar una sociedad más justa y democrática, promoviendo el cuestionamiento de ideas establecidas y el pensamiento independiente. Ambos enfoques subrayan la importancia de la lectura crítica como medio para desarrollar la capacidad de análisis y reflexión en los individuos.

1.2. Fábula, sociedad y lectura crítica

La fábula, un género literario conciso, tiene sus raíces en las tradiciones y creencias ancestrales. Estas narraciones, que pueden ser en verso o prosa, utilizan la ficción para explorar comportamientos humanos. A diferencia de lo que se cree comúnmente, su propósito no es siempre moralizar o dictar normas de conducta. En cambio, el fabulista presenta situaciones que reflejan principios, valores e interacciones humanas, invitando al lector a reflexionar sobre estas dinámicas sin imponer conclusiones específicas. Así, la fábula se convierte en un espejo de la sociedad, estimulando el pensamiento crítico más que prescribiendo comportamientos (Dido, 2009a).

Las fábulas, enraizadas en la tradición popular, reflejan la filosofía colectiva a través de narraciones donde los animales personifican arquetipos humanos. Esta característica las convierte en una herramienta educativa valiosa, permitiendo a los estudiantes explorar comportamientos y valores sociales de manera indirecta. Su estructura alegórica fomenta naturalmente el análisis crítico y la reflexión, haciendo de las fábulas un recurso ideal para desarrollar habilidades de lectura crítica en el aula (Dido, 2009b).

Acorde con Villarreal-Borrero, Jiménez-Cárdenas y González-Roys (2021): demostraron el potencial de la fábula como herramienta para desarrollar la lectura crítica. En su estudio con estudiantes de cuarto grado, utilizaron talleres basados en fábulas para mejorar las habilidades de lectura en niveles literal, inferencial y crítico. Esta investigación-acción evidenció la eficacia de las fábulas para fomentar una comprensión lectora más profunda y analítica en los niños.

De acuerdo con Calpa (2019): con un estudio de tipo documental indagó los fundamentos teóricos de la fábula para el desarrollo de la comprensión, interpretación y reflexión lectora en los niños de Educación Básica Primaria (EBP) con el propósito de beneficiar la interacción de los educandos con los materiales de lectura seleccionados y mejorar los niveles de convivencia familiar, social y escolar. La investigación se basó en competencias comunicativas, interpretativas y reflexivas para potenciar el pensamiento crítico y masificar la convivencia armónica que realzara los principios y valores en el contexto escolar y familiar, de igual manera, el respeto a las diferencias y formas de pensamiento divergentes.

En referencia al tema, Ouriarhni (2019): defiende el uso de fábulas como recurso pedagógico transversal, destacando su potencial para educar en valores y mejorar la comprensión lectora en todas las edades y asignaturas. En esa misma línea, Narváez (2018): implementó una intervención usando fábulas y dramatizaciones para abordar dificultades de comprensión en cuarto grado, combinando preguntas de diferentes niveles con recursos interactivos para estimular el interés por la lectura y desarrollar habilidades cognitivas.

Finalmente, Baquero, (2019): utilizó la fábula con estudiantes de último año de secundaria en Bogotá para evaluar la comprensión de textos continuos y discontinuos. Se identificaron deficiencias como falta de hábitos lectores, escaso uso de estrategias de comprensión y lecturas superficiales sin análisis crítico. Los resultados destacaron la importancia de rediseñar las metodologías docentes para fomentar una comprensión más profunda y reflexiva en los estudiantes.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El presente estudio, acercó a los estudiantes del primer año “A” y “B” de la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana “José Félix Ribas”, a la lectura de fábulas, con la finalidad de desarrollar competencias de lectura crítica. La

metodología corresponde al paradigma cualitativo de las ciencias sociales. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): la investigación cualitativa aborda el estudio de los individuos inmersos en el contexto donde viven, considerando sus limitaciones, comportamientos, opiniones, actitudes e interpretaciones, de igual manera, se analizaron trabajos que tuvieran relación directa con el tema objeto de estudio.

El diseño de investigación fue la investigación-acción, Latorre (2005): hace referencia a la metodología del docente como investigador. La investigación-acción es autorreflexiva, participativa y colaborativa, el docente planifica y orienta el trabajo de sus estudiantes, para lograr mejorar una situación, en el caso propuesto, el desarrollo de la competencia de lectura crítica y reflexiva.

2.1. Población y muestra

La población estuvo conformada por 27 estudiantes de primer año “A” y “B”, en edades comprendidas entre los 12 y 16 años. La mayoría de los jóvenes provienen de la Parroquia Osuna Rodríguez “Los Curos” y de los sectores aledaños. Mediante algunas entrevistas abiertas se constató que algunos estudiantes provienen de familias disfuncionales que han vivido situaciones de vulnerabilidad social.

2.2. Unidad de análisis

Se seleccionó el grupo completo de estudiantes de primer año “A” y “B”. grupo “A”, conformado por ocho hembras y seis varones, para un total de (14) estudiantes. Grupo “B” constituido por ocho hembras y cinco varones, para un total de (13) estudiantes. Para fines del estudio, cada estudiante se registró con un número seguido de dos letras entre paréntesis correspondiente a la inicial del primer nombre y apellido, con el fin de proteger su identidad.

2.3. Escenario

La Escuela Técnica Comercial Robinsoniana “José Félix Ribas” sirvió de escenario para la aplicación de la investigación, está ubicada en una populosa comunidad del municipio Libertador del estado Mérida, Venezuela. Fue fundada en el año 1980, con la designación de Ciclo Básico Creación Los Curos; esta institución educativa oficial, a lo largo de los años ha sido objeto de cambios importantes; desde hace aproximadamente 16 años se convirtió en Escuela Técnica Comercial, egresando estudiantes en las menciones de: Telemática, Contabilidad, Comercio, Turismo, Aduana y Servicios Administrativos.

2.4. Metodología didáctica

Las formas metodológicas didácticas de organización del trabajo se desarrollaron a través de clases instructivas, estructuradas en secuencias didácticas. Son una serie articulada de actividades colectivas e individuales, que definen claramente diversos momentos de manera sistemática: inicio, desarrollo y cierre. Las secuencias didácticas se seleccionaron, porque su estructura facilita al docente/investigador programar su intervención pedagógica, bajo los principios teóricos constructivistas. Cada secuencia cuenta con un enunciado, objetivo general y específicos, actividades, recursos y tiempo estimado.

2.5. Técnicas e instrumentos

El estudio utilizó una combinación de técnicas para evaluar la lectura crítica: observación guiada, listas de cotejo, registros de interacciones orales y análisis de producciones escritas de los estudiantes. La triangulación de estos datos, basada en competencias de lectura crítica adaptadas, proporcionó una visión completa del desarrollo de las habilidades de análisis y comprensión profunda de los textos en los estudiantes (Cassany, 2006c); y

(Serrano, 2008). Los objetivos clave para desarrollar la lectura crítica de fábulas incluyen:

- Analizar el contenido y origen de las fábulas.
- Identificar la intención del autor y desarrollar una posición crítica.
- Reconocer representaciones socioculturales en el texto.
- Comprender las características del género.
- Evaluar el impacto del discurso en diferentes contextos.
- Respetar la diversidad de interpretaciones.
- Aprender la lectura como herramienta de crecimiento personal.
- Fomentar la tolerancia hacia opiniones divergentes.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

En la tabla 1, se expone el proceso de exploración de los conocimientos previos que se dividió en dos fases. La primera, se inició a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué es una fábula?; ¿Han leído alguna vez fábulas?; ¿De qué se tratan o qué se narra en las fábulas?; ¿Qué les llama la atención de las fábulas?; ¿Qué opinan de las fábulas?; ¿Crees que las fábulas son lecturas sólo para niños o, por el contrario, pueden ser apropiadas para los jóvenes?. En la segunda fase se hizo las siguientes preguntas: ¿Les gustaría conocer sobre las fábulas?, la intención de esta primera situación de aprendizaje consistió en generar una discusión fluida entre los estudiantes sobre la temática estudiada.

Tabla 1. Secuencia didáctica “Explorando los que sabemos”.

Objetivo General:	Explorar los conocimientos previos de los estudiantes del séptimo año “A” y “B” de la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana José Félix Ribas.
Objetivos específicos:	- Propiciar discusiones entre los estudiantes para conocer: ¿Qué saben y qué desean saber sobre la fábula? - Recabar información sobre los conocimientos previos de los estudiantes.
Actividades:	Lluvia de ideas, formulación de interrogantes, discusiones grupales, aplicación de la estrategia C-Q-A.
Recursos:	Lápices, cuadernos, marcadores, pizarra.
Tiempo:	6 horas.

Fuente: La Autora (2023).

La estrategia C-Q-A de Ogle (1986), citada por Condemarin (2000b): se utilizó para evaluar el conocimiento previo y el aprendizaje de los estudiantes

sobre las fábulas. Los estudiantes demostraron conocer características básicas del género, como su brevedad, su atractivo para niños, y el uso de animales u objetos humanizados. Reconocieron la importancia de la moraleja como elemento distintivo de las fábulas, evidenciando una comprensión inicial del género antes de la intervención.

Para la tabla 2, la segunda situación de aprendizaje se dividió en dos sesiones. La primera, comenzó con la consigna: Vamos a conocer un poco más sobre la fábula y sus orígenes, con la colaboración de todos construiremos un mapa conceptual. Para la segunda sesión, se leyó materiales previamente seleccionados sobre la vida y obra de tres grandes fabulistas: Esopo (620 a.C.-564 a.C.); Jean de la Fontaine (1621-1695); y Félix María Samaniego (1745-1801); la consigna de la actividad hacer un cuadro comparativo destacando los aspectos y características más representativos de cada autor.

Tabla 2. Secuencia didáctica “Compartiendo información, construiremos conocimientos”.

Objetivo General:	Propiciar el intercambio de información entre los estudiantes, para construir un mapa conceptual sobre los orígenes de la fábula y un cuadro comparativo de Esopo, Jean de La Fontaine y Félix María Samaniego.
Objetivos específicos:	- Generar discusiones a partir de la información previa. - Elaborar un mapa conceptual. - Construir un cuadro comparativo.
Actividades:	Discusión grupal, categorización y organización de las palabras, construcción del mapa conceptual y del cuadro comparativo.
Recursos:	- Material extraído de internet. - Lápices, cuadernos, marcadores, creyones, hojas blancas, pizarra.
Tiempo:	8 horas.

Fuente: La Autora (2023).

En la primera sesión, se implementó un trabajo entre pares, siguiendo las ideas de Gutiérrez y Castro (2018); quienes describen el aprendizaje como un proceso de construcción social, mientras que Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo (2018); enfatizan el trabajo colaborativo como un modelo interactivo. Siguiendo estas ideas, la sesión implementó trabajo entre

pares, donde estudiantes más hábiles apoyaron a aquellos con dificultades en comprensión lectora. La tarea de extraer información sobre los orígenes de la fábula para crear un mapa conceptual fomentó la colaboración y el desarrollo de habilidades críticas de lectura. En la figura 1 se presenta el resultado del trabajo colaborativo en el que los estudiantes debían construir un mapa conceptual.

Figura 1. Mapa conceptual sobre los orígenes de las fábulas.



Fuente: La Autora (2023).

Paralelamente, Núñez y Díaz (2018): resaltan la importancia de conocer la vida y obra de los autores para comprender mejor sus creaciones. Siguiendo esta idea, la segunda sesión se enfocó en comparar a tres fabulistas destacados: Esopo, Jean La Fontaine y Félix María Samaniego. Los estudiantes analizaron el contexto histórico, las inspiraciones y las influencias ideológicas de cada autor. Este enfoque permitió a los alumnos humanizar a los escritores, viéndolos como personas reales influenciadas por su época, en lugar de figuras distantes. Esta perspectiva enriquece la comprensión de las fábulas, conectando el texto con su contexto de creación y facilitando una lectura más profunda y crítica. En la tabla 3 se presenta una muestra de cuadro comparativo realizado por los estudiantes.

Tabla 3. Cuadro comparativo Esopo, Jean La Fontaine y Félix María Samaniego.

Esopo	Jean La Fontaine	Félix María Samaniego
Antiguo fabulista griego. Nació aproximadamente en el 620 a.C. en Frigia y falleció en el 564 a.C. en Delfos. Se cree que fue un esclavo liberado. Sus fábulas son las más leídas en el mundo.	Nació en 1621 y Murió en 1695. Nació y murió en Francia. Fue un escritor francés y gran cuentista de fábulas. Estudió en la universidad de Reims.	Nació en 1745 y Murió en 1801. Nació y murió en La Guardia (España). Era de familia noble con muchos recursos. Constituyó una colección de 157 fábulas inspiradas en Esopo y La Fontaine.

Fuente: La Autora (2023).

En conformidad con Cassany (2006d): se destaca la importancia de familiarizarse con los autores para comprender mejor sus obras. Contrario a la tendencia de percibir a los escritores como figuras abstractas, conocer sus vidas y contextos facilita la comprensión de su ideología y perspectiva. Los deícticos o marcas autorales en los textos ofrecen pistas sobre el mundo del autor. Al analizarlos, los lectores pueden situar la obra en su contexto, entendiendo que la literatura es una creación que refleja la visión única del escritor, moldeada por su ingenio, imaginación y experiencias personales. Esta aproximación humaniza a los autores y enriquece la interpretación crítica de sus textos.

Tabla 4. Secuencia didáctica “El encuentro con la fábula”.

Objetivo General:	Promover en los estudiantes del séptimo año A y B la lectura de fábulas desde una postura crítica y reflexiva.
Objetivos específicos:	- Desarrollar el gusto por la lectura y la escritura a través de la lectura de las fábulas. - Expresar de forma escrita las ideas, reflexiones y razonamientos surgidos después de la lectura de la fábula “El águila y la zorra”.
Actividades:	Lectura de la fábula de Esopo “El águila y la zorra”, discusión grupal.
Recursos:	Material extraído de internet.
Tiempo:	6 horas.

Fuente: La Autora (2023).

La ejecución de esta actividad permitió que los estudiantes fijaran postura sobre la situación planteada y expresaran sus opiniones ante los

hechos acontecidos. Sin embargo, fundamentados en Cassany (2006e): estos aspectos no son indicadores de lectura crítica. Leer desde una postura crítica implica procesos mentales complejos y habilidades superiores de pensamiento, que permitan descubrir los deícticos o elementos contextuales que rodean al autor, aparte de, desentrañar en el texto la intertextualidad o polifonía que coadyuvan al análisis del género discursivo, así como, a predecir las diferentes interpretaciones que pueden generar el discurso escrito.

Con relación a los aspectos señalados en el párrafo anterior, Cassany (2006f): resalta que la lectura crítica implica un proceso profundo de análisis textual. Este enfoque requiere que el lector identifique tres elementos clave: el mundo del autor, el género discursivo y las diversas interpretaciones que el texto puede generar. Al “desmenuzar” estos componentes, el lector puede descubrir las ideologías subyacentes, detectar inconsistencias y comprender el contexto de producción del texto. Este proceso analítico va más allá de la comprensión superficial, permitiendo al lector desentrañar significados ocultos y evaluar críticamente el contenido, demostrando así una verdadera comprensión crítica del texto.

A pesar de que las actitudes demostradas por los estudiantes aún no pueden considerarse indicadores definitivos de lectura crítica, el desarrollo de las secuencias didácticas reveló aspectos prometedores. Se evidenció que actividades bien planificadas y ejecutadas con objetivos precisos representan avances significativos tanto para docentes como para estudiantes en el camino hacia una lectura desde una postura crítica.

Además, las respuestas proporcionadas por los alumnos demostraron que, de acuerdo con los esquemas de conocimiento propios de su edad, han logrado progresos notables en sus aprendizajes. Estas observaciones sugieren que el enfoque implementado está sentando bases sólidas para el desarrollo futuro de habilidades de lectura crítica más avanzadas.

4. Conclusiones

El presente estudio surge como una respuesta didáctica innovadora ante la desmotivación de los estudiantes hacia la lectura y escritura. La elección de la fábula como género literario se justifica por sus características únicas: brevedad narrativa, personajes que reflejan comportamientos humanos, y una moraleja que fomenta la reflexión crítica.

Las secuencias didácticas basadas en fábulas demostraron ser efectivas para iniciar el desarrollo de competencias de lectura crítica. Aunque no se puede afirmar que los estudiantes se transformaron en lectores críticos plenos, se logró sembrar la semilla de la conciencia crítica y reflexiva en su aproximación a los textos.

El estudio revela que el desarrollo de la lectura crítica es un proceso complejo que va más allá de la simple comprensión textual. Requiere habilidades de pensamiento superior que deben cultivarse progresivamente a lo largo de la formación académica.

Los hallazgos concuerdan con investigadores como Cassany, Condemarán, y Serrano, quienes enfatizan que la lectura crítica trasciende los niveles básicos de comprensión y requiere un análisis profundo del contexto y la intención del autor.

Se sugiere realizar estudios longitudinales para evaluar cómo evolucionan las habilidades de lectura crítica a lo largo del tiempo. Además, sería valioso explorar la efectividad de otros géneros literarios en el desarrollo de estas competencias.

Este estudio demuestra que, si bien las intervenciones pedagógicas bien planificadas pueden mejorar las habilidades de lectura crítica, el desarrollo pleno de estas competencias es un proceso gradual y continuo. Los resultados positivos obtenidos, aunque preliminares, sientan las bases para futuras investigaciones y prácticas educativas en este campo.

Es importante reconocer que este estudio se realizó en un contexto

específico y con una muestra limitada. Por lo tanto, la generalización de los resultados debe hacerse con cautela. Además, el desarrollo de la lectura crítica requiere un seguimiento a largo plazo que excede el alcance de esta investigación.

En síntesis, este estudio ofrece evidencia prometedora sobre el potencial de las fábulas como herramienta para fomentar la lectura crítica. Sin embargo, subraya la necesidad de un enfoque sostenido y sistemático en la educación para cultivar verdaderos lectores críticos y reflexivos.

5. Referencias

- Arias, G. (2018a,b). **La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico.** *Boletín Redipe*, 7(1), 86-94, e-ISSN: 2256-1536. Colombia: REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Baquero, R. (2019). **Diagnóstico de Comprensión Lectora en Adolescentes Mediante Aplicación de una Prueba Tipo Saber Basada en Fábulas.** Bogotá, Colombia: Universidad Antonio Nariño.
- Calpa, H. (2019). **La fábula como texto narrativo en la Pedagogía Crítico Social.** *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 67-81, e-ISSN: 2390-0962. Recuperado de: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art5>
- Cassany, D. (1988). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.** Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1990). **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.** *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (6), 63-80, e-ISSN: 0214-7033. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cassany, D. (2006a,b,c,d,e,f). **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.** Barcelona, España: Anagrama.
- Condemarín, M. (2000a,b). **Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes.** *Lectura y Vida*, 21(02), 1-

- 17, e-ISSN: 2307-9630. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Dido, J. (2009a,b). **Teoría de la Fábula**. Matanza, Argentina: Editorial del Cardo.
- Dubois, M. (2015). **El Proceso de la Lectura: De la lectura a la práctica**. ISBN: 978-987-06-0642-0. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Gutiérrez, M., & Ball, M. (2007). **Lectura y literatura como experiencias**. *Voz y Escritura*, (15), 95-108. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Gutiérrez, P., & Castro, M. (2018). **El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa: experiencia docente en una escuela de Extremadura**. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92, e-ISSN: 2172-3427. España: Universidade de Vigo.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Latorre, A. (2005). **La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona, España: Grao.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Primera edición, ISBN: 968-16-6399-3. México: Fondo de Cultura Económica.
- Narváez, H. (2018). **Lectura Comprensiva, desde la Recreación Colaborativa de Fábulas con Recursos Educativos Abiertos, REA**. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Núñez, J., & Díaz, R. (coords.). (2018). **Vidas en papel: Escrituras biográficas en la Edad Moderna**. ISBN: 978-84-17288-22-8. España: Etiópicas. *Revista de letras renacentistas*.
- Ouriarhni, S. (2019). **Fomento de la lectura a través de la fábula**.

Publicaciones Didácticas, (103), 280-286, e-ISSN: 1989-7073. España: Publicaciones Didácticas.

Páez, R., & Rondón, G. (2014a,b,c,d). **La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa**. Primera edición, ISBN: 978-958-8844-52-7. Maestría en Docencia. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Pineda, S., Valero, L., & Molina, C. (2019). **Fundamentación de la lectura significativa en transición, para fortalecer la lectura comprensiva y crítica**. *Educación y Ciencia*, (22), 335-354, e-ISSN: 2805-6655. Recuperado de:

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10056>

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., & Jiménez-Toledo, J. (2018). **El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza / aprendizaje de la sistemática de literatura**. *Tecnologías*, 21(41), 115-134, e-ISSN: 2256-5337. Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano.

Rivera, D. (2019). **Aportes de la lectura crítica y su necesaria influencia en el sistema educativo colombiano**. *Dialéctica*, 1(15), 467-485, e-ISSN: 2244-7490. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Romero-Olarte, B., & Ramírez-Rojas, M. (2021). **Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes**. *Pensamiento y Acción*, (30), 1-14, e-ISSN: 2619-3353. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Salas, A., & Puerta, M. (2013). **De la lectura a la escritura: ¿un largo camino de aventuras o una obligación tediosa?**. *Legenda*, 17(16), 1-17. Venezuela: Universidad de Los Andes.

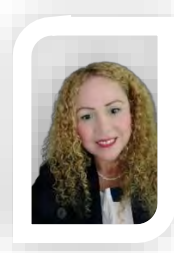
Sánchez-Domínguez, M., & Izquierdo, J. (2021). **Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria**. *Diálogos sobre Educación*, 23(12), 1-23, e-ISSN: 2007-

2171. México: Universidad de Guadalajara.

Serrano, S. (2008). **La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica.** *Letras*, 50(76), 172-228, e-ISSN: 0459-1283. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Sopena, R. (ed.). (1934). **Fábulas de Samaniego.** Provenza, España: Editorial Ramón Sopena, S.A.

Villarreal-Borrero, D., Jiménez-Cárdenas, L., & González-Roys, G. (2021). **Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica.** *Revista Criterios*, 28(1), 165-195, e-ISSN: 2256-1161. Colombia: Editorial Universidad Mariana.

Idalba del Carmen Valero Sotoe-mail: idalbavalero@gmail.com

Nacida en Mérida, Venezuela, el 25 de julio del año 1970. Magíster Scientiae en Educación, mención Lectura y Escritura en la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela; Licenciada en Educación y Licenciada en Letras mención: Lengua y Literatura Hispanoamérica y Venezolana en la misma casa de estudios; Investigador con más de 28 años de experiencia docente dentro y fuera del país; dedicada a la indagación científica y colaborando con universidades locales e internacionales en el área de Lectura y Escritura; Emprendimiento Social y Metodología de la Investigación.

Canon Literario Infantil con Enfoque Sociocultural para la Mediación Lectora en la Escuela Particular Ensueños

Autores: Ximena Patricia Curay Correa
Universidad Politécnica Salesiana, **UPS**

xcuray@est.ups.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-0364-5977>

Edgar Efraín Loyola Illescas

Universidad Politécnica Salesiana, **UPS**

eloyola@ups.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-3881-7353>

Resumen

El abordaje sociocultural en la didáctica de la lengua permite entender la lectura como un proceso cultural de decodificación e intercambio comunicacional. Bajo este concepto, esta investigación tiene como objetivo aplicar la mediación lectora de padres de familia mediante el canon infantil crítico para potenciar la lectura en la primera infancia en el nivel inicial II de la Escuela Ensueños. Para ello, el proceso investigativo asumió un paradigma sociocrítico, de metodología mixta con diseño anidado, ya que destaca el enfoque cualitativo. Se seleccionó una muestra intencional de 12 padres de familia del nivel II de educación inicial, que conforman la totalidad de la población. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación y la encuesta. Como propuesta de intervención, se ejecutaron 4 talleres para fortalecer la mediación lectora mediante los principios del abordaje sociocultural en la literatura. Como resultados, se obtuvo que los padres pueden seleccionar un corpus literario contextual, ejecutar estrategias de animación lectora que motiven mediante el juego y la magia; y, finalmente, armar un rincón lector para este propósito en sus hogares.

Palabras clave: mediación lectora; literatura infantil; enfoque sociocultural; primera infancia; hábitos de lectura.

Código de clasificación internacional: 5701.07 - Lengua y literatura.

Cómo citar este artículo:

Curay, X., & Loyola, E. (2024). **Canon Literario Infantil con Enfoque Sociocultural para la Mediación Lectora en la Escuela Particular Ensueños**. *Revista Científica*, 9(32), 125-144, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.6.125-144>

Fecha de Recepción:
02-11-2023

Fecha de Aceptación:
12-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Children's Literary Canon with a Sociocultural Approach to Reading Mediation at Ensueños Private School

Abstract

The sociocultural approach in language teaching allows understanding reading as a cultural process of decoding and communicational exchange. Under this concept, this research aims to apply the reading mediation of parents through the critical children's canon to promote reading in early childhood at the initial level II of the Ensueños School. To this end, the research process assumed a socio-critical paradigm, with a mixed methodology and a nested design, since it emphasizes the qualitative approach. An intentional sample of 12 parents from the initial level II of early childhood education was selected, comprising the entire population. The techniques used were interviews, observation, and surveys. As an intervention proposal, 4 workshops were carried out to strengthen reading mediation through the principles of the sociocultural approach in literature. As results, it was obtained that parents can select a contextual literary corpus, implement reading animation strategies that motivate through games and magic; and, finally, set up a reading corner for this purpose in their homes.

Keywords: reading mediation; children's literature; sociocultural approach; early childhood; reading habits.

International classification code: 5701.07 - Language and Literature.

How to cite this article:

Curay, X., & Loyola, E. (2024). **Children's Literary Canon with a Sociocultural Approach to Reading Mediation at Ensueños Private School.** *Revista Científica*, 9(32), 125-144, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.6.125-144>

Date Received:
02-11-2023

Date Acceptance:
12-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

La mediación lectora en la primera infancia facilita la adquisición del lenguaje y potencia el desarrollo del pensamiento crítico. Por eso, es importante que la escuela y las familias actúen en conjunto para seleccionar textos, motivar la lectura y utilizar estrategias creativas en beneficio del infante.

Existen varios estudios que ya han abordado esta temática. Por ejemplo, Maina (2022): utilizó un diseño cuasiexperimental longitudinal para analizar la lectura literaria infantil durante tres años en escuelas de la región. Obtuvo como resultado que, a pesar de las condiciones precarias de vida y los desafíos escolares, los niños mantienen una relación afectiva con la lectura, destacando la importancia de una relación positiva entre la familia y la escuela para apoyar su aprendizaje.

De la misma manera los investigadores Soto y Osorio (2021): llevaron a cabo un estudio sobre las perspectivas de los docentes en contextos de pobreza, respecto a la enseñanza de la lectura. Emplean un enfoque interpretativo cualitativo y encuentran que las familias no participan activamente en la educación de sus hijos, lo que lleva a los docentes a sentirse responsables, señalando la necesidad de revisar las estrategias de mediación lectora según el contexto de cada institución.

En Ecuador, también se han realizado estudios sobre esta problemática. Los autores Sagal, Carvajal y Requena (2021): propusieron conocer el rol de la familia en la estimulación del hábito lector, utilizando una encuesta cuantitativa y descriptiva dirigida a 65 padres con hijos de 4 a 6 años en Quito. Se examinaron prácticas y hábitos de lectura en el hogar, valoración de la lectura, material utilizado, estrategias y actividades empleadas por los padres, encontrando que estos tienen pocas prácticas de lectura y conocimiento limitado sobre cómo fomentarla en sus hijos, lo que evidencia la necesidad de dirección escolar en este aspecto.

En conformidad con Peláez-Sayago, García-Herrera, Ávila-Mediavilla y

Erazo-Álvarez (2020): realizaron un estudio sobre la importancia de motivar la lectura a través de la prelectura, demostrando que la falta de motivación en niños en edad preescolar puede resultar en desinterés posterior por la lectura y la escritura, lo que evidencia la necesidad del apoyo familiar para despertar el interés lector, aspecto relevante para comprender esta investigación.

Según lo expuesto, la familia y la escuela son complementarios en los procesos de mediación lectora, proceso que en este estudio será abordado desde la didáctica de la literatura con enfoque sociocultural. Bajo esta mirada las prácticas de lecto escritura son culturales y la literatura no está reducida a leer textos, sino que se enfoca en los quehaceres experimentales entre el texto y el contexto, cuyo carácter es de comunicativo y funcional, bajo una práctica frecuente, adquirida y contextual (Cassany y Casstellà, 2010).

Al respecto, para Bombini (2008): la lectura y sus prácticas de mediación deben entenderse como un proceso cultural que no consiste en un acto de diversidad cultural únicamente, sino que consiste en leer voces y entender los diferentes escenarios en los que se produce un texto, su localización, impacto e impronta que deja en los sujetos.

Por ello, es importante que tanto la escuela como la familia puedan seleccionar o proponer un canon literario infantil. El canon escolar es un concepto que se configura con la didáctica (formas de enseñar), las prescripciones oficiales de la cartera de educación (política pública) y las prácticas pedagógicas que ejecutan los maestros.

Sin embargo, esta investigación al estar enfocada en los padres de familia no se concentra en un canon escolar (maestro-alumno), sino en un canon literario familiar (padres de familia-infante) y éste comprende la selección de textos literarios, la creación de espacios para la lectura y las estrategias de mediación lectora.

El término especializado que se refiere a la selección de textos literarios es corpus literario y urge que sea propuesto bajo una mirada sociocultural, ya

que refiere Guiñez y Martínez (2015): un corpus sociocultural permite que el infante explore temáticas que le permitan entender su entorno y cultura, así como, conocer y valorar otras realidades.

En base a esto, esta investigación es significativa, desde una perspectiva didáctica, familiar y social. Desde el punto de vista didáctico, el canon literario familiar se enfoca en promover la lectura en la infancia, una fase importante en el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua, adoptando un enfoque sociocultural que acerca a los niños a textos relacionados con su entorno.

En el ámbito familiar, involucra a la familia en la animación y mediación lectora, generando vínculos afectivos y proporcionando orientación a aquellas familias que no están habituadas a las prácticas de lectura. Desde una perspectiva social, el estudio contribuye a explorar los imaginarios culturales presentes en la literatura clásica y promueve el acercamiento a nuevos corpus literarios que reflejen el contexto actual, y/o faciliten la comprensión y decodificación de otros contextos.

Finalmente, el objetivo de esta investigación es aplicar la mediación lectora de padres de familia mediante el canon infantil crítico para potenciar la lectura en la primera infancia en el nivel inicial II de la Escuela Particular Ensueños.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El estudio se llevó a cabo en la escuela Particular Ensueños, situada en la ciudad de Cuenca, provincia de Azuay. Este trabajo se enmarcó en el paradigma sociocrítico, ya que mediante la reflexión y el análisis buscó propiciar la transformación tanto de los actores involucrados como del contexto educativo (Contreras, 2019). Al mismo tiempo, el enfoque fue mixto, que en virtud de Hernández, Fernández y Baptista (2014): integra aspectos cualitativos y cuantitativos en una investigación conjunta, lo que posibilita una

comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

El estudio adoptó un diseño mixto anidado o incrustado, caracterizado por la preponderancia del enfoque cualitativo. En este marco metodológico, los elementos cuantitativos se incorporaron como apoyo para enriquecer la interpretación y profundizar la comprensión de los hallazgos cualitativos. Esta integración de métodos permitió una visión más completa y matizada del fenómeno estudiado, donde los datos numéricos complementaron y respaldaron el análisis interpretativo principal.

Las técnicas que se utilizaron dentro del enfoque cualitativo fueron: la entrevista semiestructurada y la observación; y dentro del enfoque cuantitativo se realizó la encuesta. Los instrumentos fueron: la guía de entrevista semiestructurada, la guía de observación y el cuestionario. La muestra fue intencional en una población total de 12 padres de familia del nivel II de Inicial.

Para la ejecución de la investigación se ejecutaron las siguientes etapas:

- a). Primera etapa. Diagnóstico: en esta fase se diseñaron y ejecutaron los instrumentos para diagnosticar la situación.
- b). Segunda etapa: Planificación: Según el resultado obtenido se planificó un plan de acción, que consistía en 4 talleres: 1 dirigido a las docentes, 3 dirigido a los padres de familia.
- c). Tercera etapa: Acción: se ejecutaron todos los talleres, a dos de los dirigidos a padres de familia asistieron expertos en la temática.
- d). Cuarta etapa: evaluación de la propuesta a través de pretest y post-test, mediante la encuesta.

Todo esto se realiza en coordinación con el comité científico integrado por el director de la institución, las docentes de inicial y la investigadora. Además, en conjunto se coordinan reuniones con padres de familia para informar sobre la investigación y su aceptación en el proceso, también los instrumentos fueron validados por el director de investigación, a fin de mantener la rigurosidad ética.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

El diagnóstico parte de la aplicación de tres instrumentos: la guía de

observación no participante aplicada a las aulas de Educación Inicial I y II, la entrevista aplicada a las docentes de cada nivel y la encuesta aplicada a los padres de familia. En la tabla 1 se registran los resultados de la guía de observación y la entrevista.

Tabla 1. Instrumentos de diagnóstico.

Categoría	Subcategoría	Guía de observación	Entrevista	Encuesta
Metodología	Tipología textual habitual.	Narrativa: Cuentos.	Narrativa: Pictogramas, Fábulas y cuentos.	Prima la narrativa: cuentos, fábulas y chistes. Muy poco la poesía y el teatro.
	Criterios de selección del texto.	Economía (textos donados) Temática de valores.	Economía: Textos que gestiona el director.	Destacan los libros sobre valores y textos que sean económicos.
	Instrumentos o materiales que se usan en la mediación lectora.	Solo se observan pinturas.	Televisión: Disfraces para dramatizaciones.	Destaca el uso de material didáctico como tijeras, pinturas y resaltadores.
Motivación	Lugares para la mediación lectora.	Aula y rincón lector.	En el aula donde está la televisión y también en el rincón lector.	Destaca la sala y el auto como lugares para la lectura.
	Características del espacio de mediación lectora.	El aula tiene espacios confortables y recursos didácticos, sin embargo, el aula está descuidada.	Existe el espacio, pero no está en constante evaluación.	Los padres de familia leen en espacios que tienen en casa, pero no están habilitados para la lectura.
	Actividades y estrategias de mediación lectora.	Se evidencian escasos productos que se ejecutan en clase.	Dramatizaciones y lectura en voz alta.	La mayoría de los padres de familia consideran que están capacitados para la mediación lectora y un escaso número consideran que no lo están.

Fuente: Los Autores (2024).

Esto permite tener una visión general del problema estudiado. En la subcategoría **Géneros Literarios** los tres instrumentos aplicados evidencian que los sujetos de la muestra conocen únicamente la narrativa, por lo que, es necesario explicar la existencia de otros géneros literarios y ampliar la subclasificación de narrativa.

En la subcategoría **Criterios de selección** los tres instrumentos aplicados evidencian que se necesita generar orientaciones para la selección de corpus literario, bajo el Enfoque Sociocultural.

En la subcategoría **Instrumentos o materiales que se usan en la mediación lectores** los tres instrumentos ejecutados evidencian que se necesita trabajar orientaciones sobre las fases de prelectura, lectura, post lectura y los materiales que se pueden utilizar.

En la subcategoría ***Lugares para la mediación lectora*** la guía de observación y la entrevista evidencian que las docentes tienen espacios para la mediación lectora, y la encuesta evidencia que algunos padres de familia disponen de espacios y otros no, por lo que se necesita orientar y motivar su creación y uso.

En la subcategoría ***Características del espacio de mediación lectora*** la guía de observación y la entrevista evidencian que en las docentes se debe orientar las precisiones curriculares del rincón de lectura, sumado a estrategias metodológicas para el proceso lector; y en la encuesta, se evidencia que en los padres de familia se debe trabajar la orientación para la designación de un espacio lector y sus características, ya que muchos los tienen y no saben cómo utilizarlos, y otros no disponen de un espacio en casa.

En la categoría ***Actividades y estrategias de mediación lectora*** los tres instrumentos aplicados demuestran que, aunque se realizan actividades y se aplican estrategias en la mediación lectora, se puede ampliar las opciones con el enfoque sociocultural y relacionarlo con las etapas de la lectura.

En base a estos resultados se diseñan y desarrollan cuatro talleres de capacitación, uno orientado a las docentes, y tres orientados a los padres de familia de inicial II de la escuela Ensueños, cada uno con un rango de entre dos y tres semanas. Luego del primer taller dirigido a las docentes, en conjunto con ellas se planifican los tres talleres dirigidos a los padres familia, cumpliendo con la orientación a la mediación lectora, generada desde la escuela.

También se invitaron dos expertas en la temática, asimismo el desarrollo de las categorías corresponde a las orientaciones otorgadas en el currículo de educación inicial. Finalmente, gran parte de la conceptualización es la propuesta que surge de la deducción de varias teorías que confluyen en este trabajo. A continuación, se presenta un resumen de los cuatro talleres realizados:

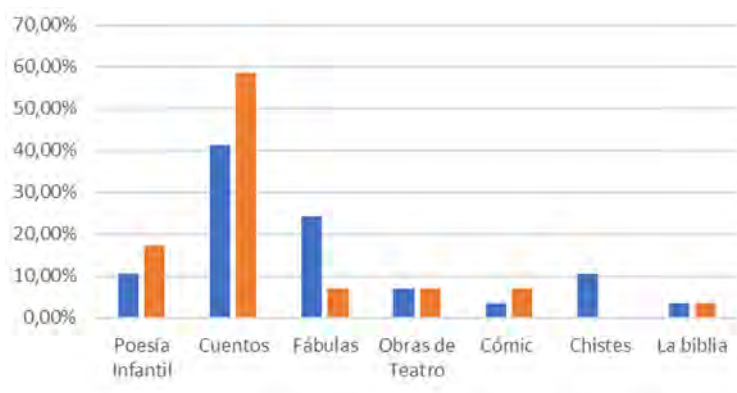
- El Taller 1 abordó el enfoque sociocultural en la animación lectora para infantes, dirigido a las docentes.
- El Taller 2, enfocado en padres de familia, contó con la participación de la autora nacional de literatura infantil Sonia Criollo, quien compartió directrices para seleccionar un corpus contextual.
- El Taller 3, también para padres, fue impartido por la licenciada Victoria González sobre estrategias y metodologías de mediación lectora, utilizando un lenguaje accesible para explicar conceptos pedagógicos y didácticos.
- Finalmente, el Taller 4 orientó a los padres sobre cómo crear y utilizar un rincón lector en casa para animar a los infantes. Cada taller desarrolló categorías y conceptos específicos relacionados con su temática central, proporcionando a los participantes herramientas prácticas para fomentar la lectura en los niños.

Una vez terminados los talleres, los padres de familia realizaron un proceso de mediación lectora en casa que constó de tres fases: 1). Selección de corpus; 2). Implementación de un rincón lector en casa; 3). Aplicación de estrategias de mediación lectora.

Ellos recogieron esta experiencia en videos. Finalmente, se obtuvieron 11 trabajos de mediación lectora, ya que, una familia no entregó la actividad. Terminado este proceso, se aplica nuevamente la encuesta a los padres de familia.

El gráfico 1 compara los tipos de textos que los padres de familia han leído en casa antes (pre-test) y después (post-test) de los talleres de capacitación sobre mediación lectora.

Gráfico 1. Tipos de textos que los padres de familia han leído en casa.



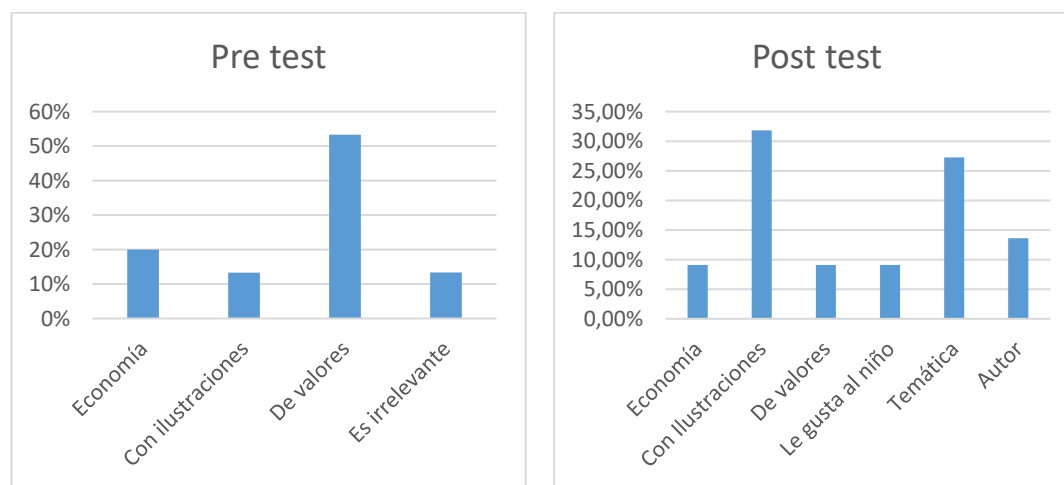
Fuente: Los Autores (2024).

Inicialmente, los cuentos predominaban como el tipo de texto más leído, con la presencia inusual de “chistes” de internet como actividad de mediación lectora. Sin embargo, después de los talleres, se observa una transformación notable: la categoría “chistes” desaparece completamente, el interés por la narrativa en general se incrementa, y surge un nuevo aprecio por la poesía, anteriormente ausente.

Este cambio refleja una ampliación en la variedad de géneros literarios utilizados, la eliminación de opciones menos apropiadas, y un interés sostenido en la narrativa, ahora complementado con otros géneros como la poesía. Tal evolución sugiere que los talleres lograron expandir la perspectiva de los padres sobre los tipos de textos adecuados para la mediación lectora, promoviendo una mayor diversidad literaria en sus actividades de lectura en casa con sus hijos.

El gráfico 2 compara los criterios que los padres de familia usan para seleccionar o comprar textos para sus hijos, antes y después de los talleres de capacitación sobre mediación lectora.

Gráfico 2. Criterios que atienden los padres de familia para comprar un texto.



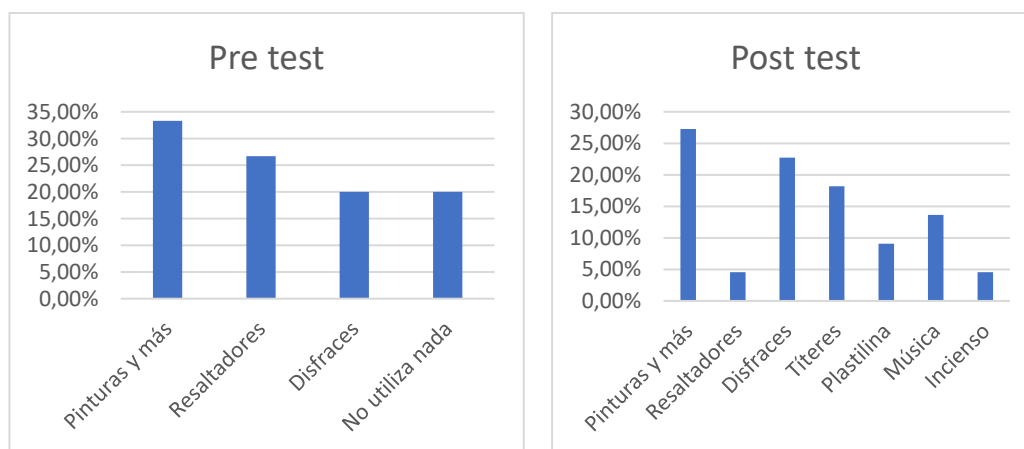
Fuente: Los Autores (2024).

En el pre-test, los criterios predominantes eran “valores” y “economía”, lo que sugiere que los padres priorizaban libros que enseñaran valores morales y fueran económicamente accesibles. Sin embargo, en el post-test, se observa una diversificación notable de los criterios. Aunque “valores” y “economía” siguen presentes, su importancia disminuye, dando paso a nuevas categorías alineadas con un enfoque sociocultural: “contexto”, “diversidad”, “interculturalidad”, “identidad” y “experiencia”.

Esta transformación indica que, tras los talleres, los padres adoptaron una perspectiva más amplia y culturalmente consciente en la selección de textos, valorando aspectos como la relevancia cultural, la diversidad y la identidad, además de los criterios iniciales. Este cambio refleja una comprensión más profunda de la importancia de seleccionar un corpus literario variado y contextualmente relevante para la mediación lectora con sus hijos.

El gráfico 3 muestra una evolución significativa en los materiales utilizados por los padres de familia durante el proceso de mediación lectora, antes y después de los talleres de capacitación.

Gráfico 3. Materiales que los padres de familia utilizan en el proceso de mediación lectora.



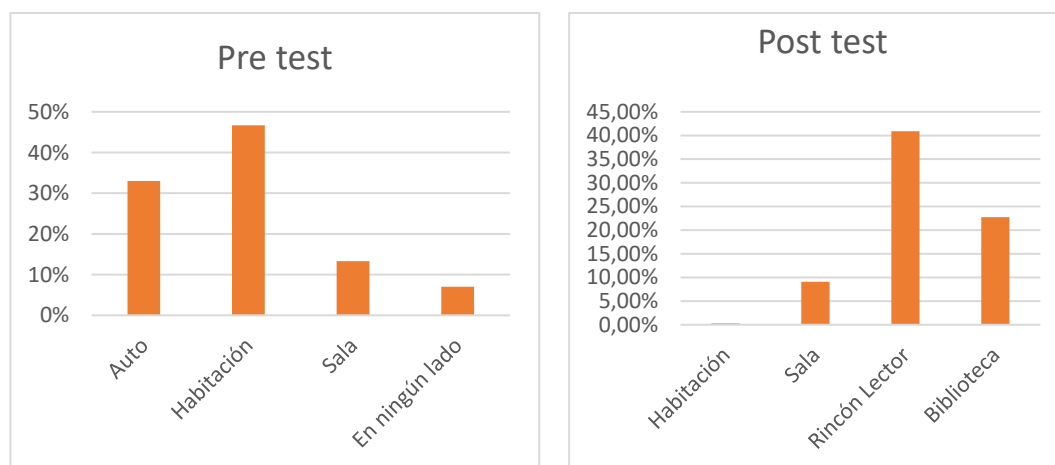
Fuente: Los Autores (2024).

En el pre-test, se observa un predominio del uso de material didáctico tradicional, como pinturas, tijeras y resaltadores. Sin embargo, tras los talleres (post-test), se evidencia una diversificación notable en los recursos empleados. Aunque el material didáctico convencional sigue siendo relevante, se integran nuevos elementos vinculados al teatro y la motivación, como disfraces, títeres y material audiovisual.

Esta ampliación en la variedad de materiales sugiere que los padres han adoptado un enfoque más creativo y multisensorial en sus actividades de mediación lectora, incorporando elementos que pueden hacer la experiencia de lectura más inmersiva, interactiva y atractiva para los niños. Este cambio refleja una comprensión más profunda por parte de los padres sobre la importancia de utilizar recursos variados para enriquecer y dinamizar el proceso de lectura, potenciando así el interés y la participación de los niños en estas actividades.

El gráfico 4 ilustra un cambio significativo en la disponibilidad de espacios dedicados a la mediación lectora en los hogares de las familias participantes, antes y después de los talleres de capacitación.

Gráfico 4. Lugares que dispone la familia para la mediación lectora.



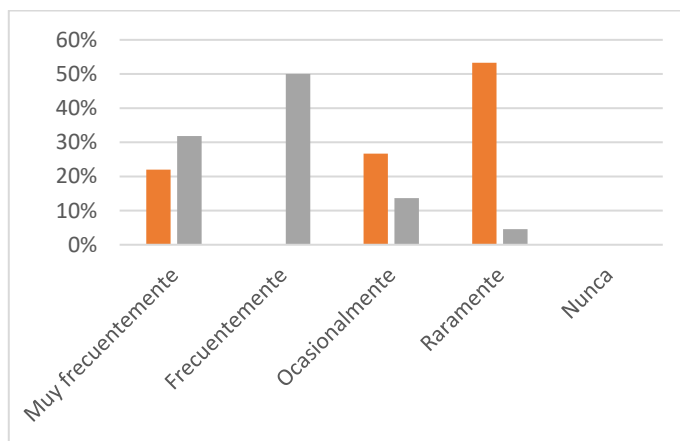
Fuente: Los Autores (2024).

En el pre-test, se observa que la mayoría de las familias no contaban con un lugar específico para realizar actividades de mediación lectora, lo que sugiere que estas prácticas no tenían un espacio físico designado en el hogar. Sin embargo, después de los talleres (post-test), se evidencia una transformación notable: los padres de familia reportan contar con más espacios habilitados específicamente para este fin.

Esta evolución indica que los talleres lograron concientizar a los padres sobre la importancia de crear ambientes propicios para la lectura en el hogar. El aumento en la disponibilidad de espacios dedicados a la mediación lectora sugiere un compromiso más sólido de las familias con estas actividades, lo que potencialmente puede contribuir a una experiencia de lectura más enriquecedora y constante para los niños en el entorno familiar.

El gráfico 5 muestra un cambio significativo en la frecuencia de uso de los espacios de mediación lectora por parte de las familias, antes y después de los talleres de capacitación.

Gráfico 5. Frecuencia con la que usa los espacios de mediación lectora.



Fuente: Los Autores (2024).

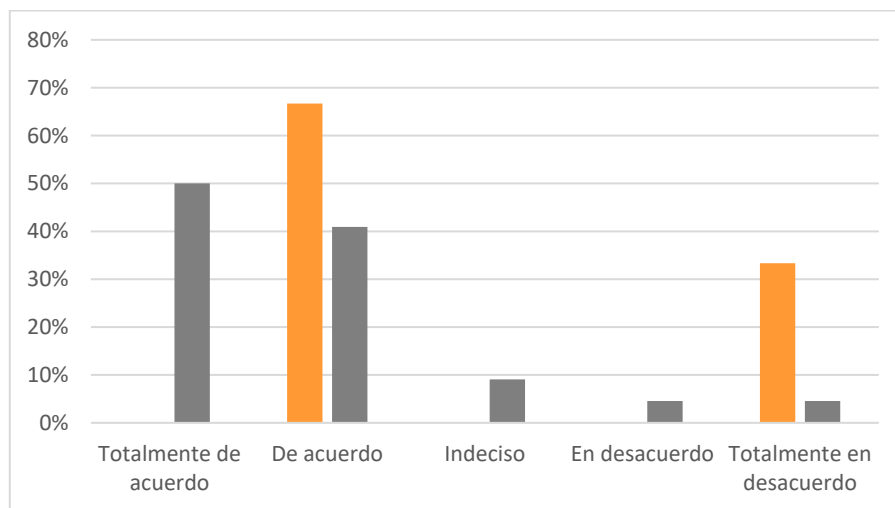
En el pre-test, representado por el color naranja, se observa una menor frecuencia de actividades de mediación lectora. Sin embargo, después de la

intervención de los talleres, como se muestra en el post-test en color plomo, hay un aumento notable en la frecuencia de estas actividades. Este incremento sugiere que los talleres fueron efectivos en motivar a los padres a utilizar más regularmente los espacios designados para la lectura.

No obstante, es importante señalar que el gráfico también revela que un 10% de los padres de familia aún no se muestra motivado por las actividades de mediación lectora, incluso después de los talleres. Este dato indica que, aunque se logró un avance significativo en la mayoría de las familias, aún existe un pequeño grupo que requiere atención adicional o estrategias diferentes para fomentar su participación en estas actividades cruciales para el desarrollo lector de sus hijos.

El gráfico 6 ilustra un cambio significativo en la percepción de los padres de familia sobre su capacidad para ejecutar actividades de mediación lectora, antes y después de los talleres de capacitación.

Gráfico 6. Percepción de los padres de familia sobre su conocimiento para poder ejecutar actividades de mediación lectora.



Fuente: Los Autores (2024).

En el pre-test, representado por el color naranja, se evidencia que

inicialmente la mayoría de los padres no se sentían capacitados para ser mediadores lectores. Sin embargo, tras los talleres, como se muestra en el post-test en color plomo, se observa una transformación notable: la percepción de los padres cambia drásticamente, con una mayoría sintiéndose ahora más capacitada para desempeñar este rol.

Este aumento en la confianza sugiere que los talleres fueron efectivos en proporcionar a los padres las herramientas y conocimientos necesarios para sentirse competentes en la mediación lectora. No obstante, es importante señalar que un 10% de los padres aún no se siente capacitado para ser mediador lector incluso después de los talleres, lo que indica que este grupo podría requerir apoyo adicional o estrategias personalizadas para aumentar su confianza y habilidades en este aspecto crucial del desarrollo lector de sus hijos.

4. Conclusiones

La presente investigación revela una transformación significativa en las prácticas de mediación lectora en la Escuela Particular Ensueños, evidenciando la importancia de la colaboración entre escuela y familia para fomentar hábitos de lectura efectivos en la primera infancia. El estudio destaca varios aspectos novedosos y relevantes:

1. La adopción del enfoque sociocultural en la didáctica de la literatura permitió superar la brecha entre las buenas intenciones y el conocimiento real sobre mediación lectora. Tanto docentes como padres de familia adquirieron herramientas concretas para implementar procesos de lectura significativos.
2. Se observó un cambio notable en los criterios de selección de textos, pasando de consideraciones basadas principalmente en valores y economía hacia criterios más alineados con el contexto sociocultural de los niños. Esta evolución refleja una comprensión más profunda de la

importancia de seleccionar un corpus literario variado y contextualmente relevante.

3. La habilitación de espacios específicos para la mediación lectora en los hogares evidencia un cambio de perspectiva en los padres sobre la importancia de incorporar la lectura en las prácticas familiares cotidianas. Este aspecto es crucial, ya que refuerza la idea de que la lectura debe integrarse en el entorno familiar y no limitarse al ámbito escolar.
4. La diversificación de los materiales utilizados en la mediación lectora, incluyendo elementos vinculados al teatro y la motivación, sugiere la adopción de un enfoque más creativo y multisensorial que puede hacer la experiencia de lectura más inmersiva y atractiva para los niños.

Sin embargo, el estudio también revela desafíos persistentes. Un 10% de los padres aún no se sienten motivados o capacitados para la mediación lectora, lo que subraya la necesidad de apoyo continuo y estrategias personalizadas para este grupo.

Es importante destacar que este proceso no puede considerarse definitivo, sino que marca el inicio de un esfuerzo continuo. La escuela debe seguir animando a los padres de familia a convertirse en mediadores efectivos, mientras que los padres deben integrar estas prácticas en su vida cotidiana. Para futuras investigaciones, se sugiere: a). Explorar estrategias específicas para involucrar a los padres menos motivados en la mediación lectora; b). Investigar el impacto a largo plazo de estas intervenciones en el desarrollo lector de los niños; y c). Examinar cómo el enfoque sociocultural en la mediación lectora puede adaptarse a diferentes contextos culturales y socioeconómicos.

En síntesis, este estudio demuestra que la implementación de un enfoque sociocultural en la mediación lectora, combinada con la colaboración

efectiva entre escuela y familia, puede transformar significativamente las prácticas de lectura en la primera infancia.

Esto no solo mejora las habilidades lectoras de los niños, sino que también fortalece el vínculo familia-escuela y sienta las bases para un aprendizaje más contextualizado y significativo. El éxito de esta intervención subraya la importancia de considerar la lectura no solo como una habilidad académica, sino como un eje transversal que favorece el desarrollo del lenguaje, el conocimiento del entorno, el pensamiento crítico y la imaginación.

5. Referencias

- Bombini, G. (2008). **La lectura como política educativa.** *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 19-35, e-ISSN: 1681-5653. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie460714>
- Cassany, D., & Casstellà, J. (2010). **Aproximación a la literacidad crítica literacidad.** *Perspectiva*, 28(2), 353-374, e-ISSN: 2175-795X. Recuperado de: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p353>
- Contreras, D. (2019). **El enfoque socio crítico en la educación.** *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 1-11, e-ISSN: 1316-7243. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Guiñez, M., & Martínez, E. (2015). **Mediación lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del colegio adventista de Valdivia.** *Estudios Pedagógicos* 41(número especial), 115-134, e-ISSN: 0718-0705. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300008>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Maina, M. (2022). **Singularidades de la investigación en lectura literaria**

infantil. *Relmecs*, 12(1), 1-17, e-ISSN: 1853-7863. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Peláez-Sayago, R., García-Herrera, D., Ávila-Mediavilla, C., & Erazo-Álvarez, J. (2020). **Análisis de la prelectura en Educación Inicial.** *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(Extra 1), 692-710, e-ISSN: 2542-3088. Venezuela: Fundación Koinonía.

Sagal, E., Carvajal, V., & Requena, M. (2021). **La familia en la estimulación del hábito lector en niños de cuatro a seis años.** *Revista Vínculos*, 6(2), 103-120, e-ISSN: 2631-2751. Recuperado de: <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1790>

Soto, M., & Osorio, J. (2021). **Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia.** *Perspectiva Educacional*, 60(2), 28-47, e-ISSN: 0718-9729. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1176>

Ximena Patricia Curay Correae-mail: xcuray@est.ups.edu.ec

Nacida en Cuenca, Ecuador, el 26 de marzo del año 1987. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Lengua, Literatura, Lenguajes Audiovisuales por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); Máster en Estudios Avanzados de Literatura Española e Hispanoamericana por la Universidad de Barcelona (UB); Maestrante en Investigación Educativa por la Universidad Tecnológica (TECH); Maestrante en Pensamiento Crítico por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Maestrante en educación inclusiva por la Universidad Tecnológica (TECH); Doctorante en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR); actualmente, docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); ha gestionado proyectos educativos en el Ministerio de Educación (MINEDUC), referentes a la didáctica del cine, la literatura y la escritura; y he recibido reconocimientos nacionales por los proyectos LudificArte, guías didácticas para la enseñanza de literatura; Plumas en la picota, primera editorial cartonera en secundaria; Hoy podemos evitar un asesinato, proyecto de educación híbrida en pandemia; en este momento, concentro mis investigaciones en las líneas: educación y tecnología, etnografía y narrativas, literatura infantil.

Edgar Efraín Loyola Illescase-mail: eloyola@ups.edu.ec

Nacido en Cienfuegos, Cuba, el 27 de marzo del año 1960. Miembro de la Comisión que elaboró el proyecto de Creación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Ecuador; PhD. en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Habana (UH); Doctor en Ciencias de la Educación, especialidad Investigación Socio Educativa por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Magíster en Educación a Distancia por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Especialista en Evaluación de la Calidad de la Educación Superior por la Escuela Politécnica Nacional (EPN); Docente-investigador titular de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Coordinador del Grupo de Investigación en Ciencias de la Educación (GICCEE); Director de la Maestría Innovación en Educación.

Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador

Autoras: Janina Mercedes Romero Espinosa
Universidad César Vallejo, **UCV**
janinaromero131075@hotmail.com
Piura, Perú
<https://orcid.org/0009-0009-6609-5448>

Marilyn Gissela Vásquez Ramos
Universidad Internacional de la Rioja, **UNIR**
marilyn.vasquez@educacion.gob.ec
Logroño, España
<https://orcid.org/0009-0008-8265-5903>

Alison Dayana Ortega Jiménez
Universidad Técnica de Machala, **UTMACH**
alison.ortega070@gmail.com
Machala, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0007-3052-7267>

María Ylubina Yaguachi Yanangomez
Universidad Técnica de Machala, **UTMACH**
lubylybyaguachi@gmail.com
Machala, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0000-8845-2690>

Resumen

El clima en el aula es un factor clave que influye en el rendimiento académico de los estudiantes. El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. Se aplicó una encuesta con escala Likert de 15 preguntas a una muestra de 20 alumnos de dos paralelos. La encuesta evaluó tres dimensiones: capacidad, entorno del estudiante e interés. La metodología tuvo un enfoque cuantitativo, paradigma positivista y diseño cuasiexperimental. Los resultados más relevantes indican que los estudiantes perciben una relación positiva entre el clima en el aula y su rendimiento. La labor docente es valorada como buena y contribuye a generar un ambiente favorable para el aprendizaje. Se concluye que es necesario mejorar los recursos educativos, las relaciones entre estudiantes y las dinámicas grupales para lograr un clima áulico óptimo que motive a los alumnos, despierte su interés por aprender y potencie su desempeño académico.

Palabras clave: clima en el aula; rendimiento escolar; método de enseñanza; educación básica; Ecuador.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

Romero, J., Vásquez, M., Ortega, A., & Yaguachi, M. (2024). **Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador**. *Revista Científica*, 9(32), 145-168, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168>

Fecha de Recepción:
10-11-2023

Fecha de Aceptación:
25-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador

Abstract

Classroom climate is a key factor influencing students' academic performance. The objective of this research was to determine the impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador. A Likert-scale survey with 15 questions was applied to a sample of 20 students from two classes. The survey evaluated three dimensions: capacity, student environment, and interest. The methodology had a quantitative approach, positivist paradigm, and quasi-experimental design. The most relevant results indicate that students perceive a positive relationship between classroom climate and their performance. Teaching work is valued as good and contributes to generating a favorable learning environment. It is concluded that it is necessary to improve educational resources, relationships between students, and group dynamics to achieve an optimal classroom climate that motivates students, awakens their interest in learning, and enhances their academic performance.

Keywords: classroom climate; academic performance; teaching method; basic education; Ecuador.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this article:

Romero, J., Vásquez, M., Ortega, A., & Yaguachi, M. (2024). **Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador**. *Revista Científica*, 9(32), 145-168, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168>

Date Received:
10-11-2023

Date Acceptance:
25-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Las Instituciones Educativas son lugares donde las personas Interactúan entre sí y que, entre los Directivos, Maestros, Estudiantes y administrativos, hay relaciones complicadas, esto muchas veces genera ambientes incómodos e inapropiados en el aula, durante estas interacciones, pueden surgir problemas que dificultan la convivencia en la escuela (Fuentes y Pérez, 2019).

El clima en el aula es algo que se crea en la escuela y afecta cómo nos comportamos y como actuamos, además de ser algo que puede llegar afectar a las personas que nos rodean en caso de que este esté desarrollándose de manera negativa (Retamal y González, 2019).

El tiempo y ambiente en el aula son cruciales para el aprendizaje, revelando necesidades emocionales y aspectos contextuales de los estudiantes. Comprender estos elementos ayuda a los maestros a evaluar la influencia del clima áulico en el rendimiento académico. El ambiente escolar impacta tanto en el funcionamiento institucional como en el desempeño estudiantil, siendo óptimo cuando los profesores mantienen expectativas altas pero realistas (Torres-Zapata, Pérez-Jaimes, Brito-Cruz y Estrada-Reyes, 2022).

Un clima áulico favorable facilita el aprendizaje y evaluaciones armónicas, requiriendo buena comunicación con los padres. Se busca formar estudiantes analíticos, reflexivos y críticos, fomentando el aprendizaje independiente. El clima escolar, que refleja las relaciones entre estudiantes y profesores, es crucial para resolver problemas y crear un ambiente de aprendizaje efectivo (Gutierrez y Sánchez, 2022).

Un ambiente escolar positivo y colaborativo es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando el aula fomenta relaciones armoniosas y aprendizajes conectados con la realidad, los alumnos se sienten motivados y pueden alcanzar su máximo potencial. Por el contrario, un clima

tenso o poco estimulante puede generar desinterés y bajo rendimiento. Esto representa un desafío complejo para educadores y familias, quienes deben trabajar en conjunto para crear espacios educativos que inspiren y empoderen a los jóvenes en su crecimiento académico y personal.

El rendimiento escolar de los estudiantes de segundo año en una institución educativa ecuatoriana ha mostrado debilidades preocupantes. Esta investigación busca identificar: ¿Cuál es el impacto clima en aula en el rendimiento escolar de estudiantes de segundo de una institución educativa, ecuador 2023?.

Aprovechar la experiencia y conocimientos previos del estudiante facilita el aprendizaje. El docente, como guía, utiliza estrategias que ayudan a comprender y aplicar conceptos, creando un ambiente motivador donde el alumno asimila información efectivamente y la aplica en su vida diaria.

Un buen clima en el aula influye directamente en el aprendizaje. Al fomentar relaciones positivas y respeto mutuo, los estudiantes desarrollan una actitud favorable hacia el aprendizaje y adhieren mejor a las normas de disciplina y orden durante la clase (Alarcón-Alvial, Oyanadel, Castro-Carrasco, y González, 2020).

Este estudio beneficia principalmente a los estudiantes, proporcionándoles información para su desarrollo en un clima de aprendizaje adecuado. También ayuda a los docentes a crear ambientes favorables para el éxito académico. Para el investigador, representa una oportunidad de contribuir significativamente a la comunidad educativa.

El objetivo principal del artículo es determinar el impacto que tiene el clima en el aula sobre el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año en una institución educativa de Ecuador.

Se busca identificar cómo el ambiente que se genera dentro del salón de clases, influenciado por factores como la metodología docente, las

relaciones entre estudiantes y las características de los grupos, puede afectar de manera significativa, ya sea positiva o negativamente, el desempeño escolar de los alumnos.

2. Metodología

La metodología dentro de la investigación se comprende de un método organizado que se utiliza para aplicar conocimientos en una disciplina específica, a manera en que se lleva a cabo depende del enfoque que se adopte en la investigación, en este caso es cuantitativo adentrándose a lo estadístico (Alejo, Fuentes, Rivero y Pérez, 2020).

Esta investigación se realizó con estudiantes de Segundo año de Bachillerato. Se elaboró un plan de investigación, se solicitaron permisos por escrito al responsable institucional, detallando objetivos y propósitos. El comité pedagógico evaluó y aprobó el estudio, confirmando la ausencia de conflictos de interés.

Este estudio empleó un enfoque cuantitativo, midiendo fenómenos mediante técnicas de recolección de datos específicas (Sánchez, 2019). Se aplicó un paradigma positivista, buscando respuestas absolutas y manteniendo distancia entre investigador y objeto de estudio (Miranda y Ortiz, 2020).

Este análisis empleó un diseño cuasiexperimental con muestreo no probabilístico. El investigador seleccionó la muestra según criterios predefinidos, en lugar de aleatoriamente, para obtener los resultados esperados (Hernández, 2021).

Se incluye la totalidad de incluyéndose a la totalidad de alumnos ($n = 82$) que se encontraban matriculados alumnos encuestados ($n = 23$) de 2 paralelos "A" y "B" 10 de cada uno correspondientemente de la unidad de aprendizaje de Informática de la Institución educativa de Se excluyeron aquellos estudiantes que se matricularon pero que, por motivos personales,

económicos, familiares, etc., no terminaron el curso, quedando al final una muestra de alumnos (10 del Grupo A, 10 del Grupo B), de los cuales 8 fueron mujeres y 12 hombres.

El cuestionario es una herramienta de recolección de datos que requiere validación. Es crucial verificar la fiabilidad de los resultados mediante programas estadísticos para evitar errores graves en estudios importantes en áreas como educación, sociedad, construcción o salud (López, Lalangui, Maldonado y Palmero, 2019).

Se aplicó una encuesta como instrumento de medición. Este cuestionario evalúa la percepción de los estudiantes sobre las interacciones en clase, su interés en la materia y cómo el clima áulico influye en su motivación para las actividades académicas. Sirve como herramienta diagnóstica del clima en el aula. En la tabla 1 se puede observar la encuesta aplicada en base a la variable dependiente “rendimiento académico”.

Tabla 1. Encuesta de clima en el aula en el rendimiento escolar.

CAPACIDAD	1	2	3	4	5
1. ¿Piensas que tus logros académicos han sido frutos de tu esfuerzo?					
2. ¿Crees que te preparas bien, antes de realizar una prueba?					
3. ¿Consideras que los contenidos enseñados por los docentes no son avanzados?					
4. ¿Crees comprender con facilidad los temas enseñados por los docentes?					
5. ¿Logras alcanzar las destrezas planteadas por los docentes?					
ENTORNO DEL ESTUDIANTE					
6. ¿Consideras que en tu aula de clases hay un buen ambiente para el estudio?					
7. En términos generales, piensas que debe haber una buena relación con los docentes					
8. ¿Estás de acuerdo que deba existir compañerismo dentro de un aula de clases?					
9. ¿Crees que cuentas con todo el apoyo de tus padres para realizar tus estudios?					
10. ¿Existen otras actividades fuera de clases que te impide realizar tus tareas?					
EL INTERÉS					
11. ¿Consideras que tu nivel de asistencia a clases es alto?					
12. ¿Piensas que dedicas tiempo a tus estudios fuera de sus horas de clases?					
13. ¿Crees que te distraes con facilidad al momento de recibir las clases?					
14. ¿Consideras que pones interés a los contenidos de estudio dados por los docentes?					
15. ¿Consideras que es más importante divertirse y disfrutar de la vida que estudiar?					
Nota: Totalmente en Desacuerdo = 1; En Desacuerdo = 2; Ni de Acuerdo, Ni en Desacuerdo = 3; De Acuerdo = 4; Totalmente de Acuerdo = 5.					

Fuente: Las Autoras (2023).

De esta manera las dimensiones que fueron evaluadas son las que se presentan a continuación: Capacidad: a). Nivel de logro del estudiante para

alcanzar metas significativas; b). Entorno: Comodidad del estudiante en el clima áulico para su desenvolvimiento; y c). Interés: Motivación del alumno para aprender y valoración del ambiente propiciado por el profesor.

3. Discusión

El clima escolar es crucial para mejorar el desempeño y las actitudes de los estudiantes en el aula. Existe una clara relación entre las habilidades sociales de los alumnos y el ambiente escolar, lo que influye en sus sentimientos y comportamientos. Esto genera interés por comprender mejor cómo medir y gestionar el clima escolar para optimizar sus efectos (Rohatgi y Scherer, 2020).

El ambiente en el aula, también conocido como la forma en que las cosas se hacen en la escuela, es muy importante para que la institución educativa sea mejor, los maestros se sientan bien y los estudiantes aprendan bien y que obtengan conocimientos netamente significativos (Zakariya, 2020).

3.1. Acercamiento conceptual de clima en el aula

El ambiente en el aula es crucial para el aprendizaje, influenciado por factores como la comunicación y las emociones. El clima áulico es ampliamente estudiado debido a su relación comprobada con el rendimiento académico de los estudiantes (León, Mendoza y Gilar, 2021).

Es crucial reconocer a los estudiantes que se sienten incómodos en la escuela, ya que el clima áulico impacta significativamente su rendimiento, bienestar y comportamiento (Alvarado, 2022). La creciente investigación global sobre el ambiente en el aula refleja la influencia de las diversas culturas escolares en el aprendizaje, requiriendo la identificación de indicadores para su manejo en el contexto educativo (Ramazan, Danielson, Rougee, Ardasheva y Austin, 2023).

En los últimos años, ha aumentado la investigación sobre cómo las

escuelas crean ambientes de aprendizaje positivos. En este sentido, Alinsunurin (2020): señala un mayor interés en cómo estos entornos favorables se relacionan con resultados más allá del aprendizaje, reflejando una buena administración escolar. En este aspecto, Rodríguez (2018): enfatiza que, para lograr cambios efectivos, no bastan ideas aisladas, sino que se requiere trabajo conjunto y constante, considerando la autonomía y fomentando la participación en el aula para realizar ajustes significativos que beneficien al estudiante.

Para comprender los diversos aspectos del clima áulico y su impacto en el rendimiento escolar, se requieren investigaciones detalladas. Es crucial desarrollar habilidades para analizar información, relacionar datos con eventos pasados y futuros, y evaluar su fiabilidad e importancia desde una perspectiva ética que fomente la buena convivencia (Gómez-Carrasco, López-Facal y Castro-Fernández, 2019).

3.2. Acercamiento conceptual del rendimiento académico

El rendimiento académico evalúa la comprensión y aplicación del material impartido, medido a través de calificaciones, exámenes, proyectos y tareas (Alarcón, Piña, García y Tejedor, 2020). El desempeño escolar está estrechamente relacionado con factores externos como las estrategias de enseñanza, el entorno educativo, las relaciones sociales y el clima escolar (Espinoza, 2019).

El clima en el aula impacta significativamente el rendimiento académico. Un ambiente positivo genera estudiantes felices y motivados, mientras que uno negativo produce tristeza o apatía. Los docentes deben crear un entorno seguro y de apoyo emocional, fomentando la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Esto promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales y mejora la experiencia de aprendizaje.

La Pedagogía Profesional enfrenta el desafío de comprender cómo el

clima áulico afecta el rendimiento académico. Su objetivo es orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en diversas asignaturas para formar estudiantes competentes, capaces de aplicar conocimientos, habilidades y valores en la resolución de problemas cotidianos (Alonso-Betancourt, Cruz-Cabeza y Olaya-Reyes, 2020).

El proceso de aprendizaje abarca el rendimiento académico, incluyendo calificaciones, participación, trabajos, puntualidad y actitud. Analizar el desempeño estudiantil es crucial para la educación, pues impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el clima áulico y la calidad del sistema educativo (González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2019).

El clima áulico que propicia un rendimiento académico óptimo está ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias implementadas. Los estilos y métodos educativos son cruciales para determinar cómo los estudiantes aprenderán y alcanzarán sus metas de aprendizaje de manera eficaz (Mojena y Font, 2020).

El profesor debe establecer metas para motivar la participación del alumno, utilizando métodos innovadores que mejoren el desempeño académico y generen interés en la clase (Rojas, 2019). La educación enfrenta desafíos en todos los niveles, siendo crucial mejorar los aspectos que impulsan el rendimiento académico (Tacca, Tacca y Alva, 2019).

3.3. Implicaciones del clima en el aula en el rendimiento académico

Es crucial considerar las estructuras educativas, la elección de estudios, la calidad de las instituciones y docentes, la organización de programas, y el clima áulico (Tigre y Vilchez, 2023). Un clima positivo en el aula se caracteriza por un ambiente agradable, actividades diversas, comunicación respetuosa y apreciación mutua, factores que influyen en el rendimiento (Cárdaba-García, Ovejero-de Pablo y Soto-Cámara, 2020).

Interpretando a Briones y Meléndez (2021): destacan la influencia del

clima áulico en la educación infantil. El ambiente y los recursos de calidad potencian el desarrollo de habilidades. El rendimiento académico se vincula al clima en el aula, abarcando dimensiones como interés, entorno y capacidad del estudiante durante su formación.

3.4. Análisis de la variable dependiente

En la presente investigación se realizó un estudio a la variable dependiente que en estecaso es el “Rendimiento escolar”, partiendo de tres dimensiones claves que en este caso son: la capacidad, entorno del estudiante e interés.

3.5. Capacidad

La capacidad del estudiante se determina a partir de la realización de actividades en donde trate de cometer los menos errores posibles antes de resolver un problema, para asegurarse de que su respuesta sea correcta después de intentar poquitas veces y demostrar suscapacidades (Maldonado-Sánchez, Aguinaga-Villegas, Nieto-Gamboa, Fonseca-Arellano, Shardin-Flores y Cadenillas-Albornoz, 2019).

El profesor juega un papel crucial en el desarrollo de las capacidades estudiantiles, identificando y abordando las limitaciones que puedan afectar su desempeño académico (Carvajal y Carvajal, 2019). Las capacidades del estudiante se forman y desarrollan a través de los conocimientos impartidos en el aula, permitiéndole demostrar su potencial (Ibarrola, 2023).

3.6. Entorno del estudiante

La familia, la sociedad y todo lo que rodea al estudiante corresponde o comprende a suentono, las mismas que se integran socialmente cuando están en la escuela, ya que son los elementos más importantes y constantes en sus vidas, esto puede tener un impacto positivo o negativo en su experiencia

escolar (Bolaños y Stuart, 2019).

La idea de mostrar cómo las personas aprenden juntas y comparten conocimientos es interesante, pero más aun cuando su contexto y entorno son los que afianzan su comportamiento y desenvolvimiento, de tal manera esto permitirá crear experiencias de enseñanza mejores y más creativas (Rosales y Cerbone, 2020).

3.7. Interés

El interés es crucial para el aprendizaje, motivando al estudiante a aprender activa y efectivamente (Molina, Molina y Gentry, 2021). Los intereses permiten a los estudiantes relacionar lo aprendido con su vida diaria, experiencias actuales y aspiraciones futuras, facilitando la comprensión (Lozano, Rodríguez y García, 2022).

Usar el humor e interrumpir las clases contando historias divertidas o haciendo chistes relacionados con el tema, hace que los estudiantes se sientan más relajados y ayuda a que aprendan mejor, llamando su atención, poniendo en orden el material de estudio, utilizando recursos que se vean bien, fáciles de leer e interesantes, permite que ellos quieran aprender (Martínez, Moreno, y Ferrer, 2023).

Los principales resultados se obtuvieron mediante un análisis de fiabilidad en *IBM SPSS Statistics*. Se utilizó un cuestionario de 15 preguntas aplicado a 20 alumnos de segundo de bachillerato, evaluando tres dimensiones: capacidad, entorno del estudiante e interés. En la tabla 2 se muestra la base de datos correspondiente a la encuesta realizada.

Tabla 2. Base de datos de la variable dependiente “Rendimiento académico”.

N.º	D1 = Capacidad					D2 = Entorno					D3 = Interés				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
1	4	3	3	5	2	2	3	4	5	4	3	4	5	4	2
2	5	2	2	4	4	2	4	3	2	1	1	3	3	2	2
3	1	4	5	4	2	4	3	4	3	2	1	3	4	2	4
4	5	5	4	3	4	5	4	3	2	3	4	5	4	3	1
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5

6	1	2	2	3	5	2	4	4	2	3	4	2	1	3	1
7	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4
8	5	5	5	5	5	5	5	2	5	4	3	4	4	4	4
9	5	4	3	4	4	5	2	1	2	3	3	4	3	5	4
10	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5
11	2	3	4	1	4	3	1	1	5	5	5	5	5	4	2
12	3	2	5	1	3	3	2	1	2	3	5	5	5	4	1
13	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	3	5	5	4
14	3	5	1	1	3	3	4	5	2	4	1	4	1	2	3
15	3	4	3	4	4	1	3	3	4	3	4	4	3	2	1
16	5	2	2	4	4	2	4	4	2	3	4	2	1	3	4
17	1	4	5	4	2	4	3	5	4	5	4	4	5	5	4
18	5	5	4	3	4	5	4	2	5	4	3	4	4	4	4
19	5	5	5	5	5	5	5	1	2	3	3	4	3	5	5
20	1	2	2	3	5	2	4	5	4	4	5	4	5	5	2

Fuente: Las Autoras (2023).

La tabla 3 muestra el resultado del análisis de fiabilidad (0.836) realizado utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. Este coeficiente es una medida de la consistencia interna de un instrumento de medición, en este caso, la encuesta aplicada para evaluar el rendimiento académico.

Tabla 3. Estadística de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.836	15

Fuente: Las Autoras (2023).

El valor del Alfa de Cronbach de 0.836 indica una buena fiabilidad del instrumento. En general, se considera que valores por encima de 0.7 son aceptables, y valores superiores a 0.8 indican una buena fiabilidad. El "N de elementos" se refiere al número de ítems o preguntas incluidas en el análisis, que en este caso son las 15 preguntas de la encuesta.

Este resultado sugiere que la encuesta utilizada para medir el rendimiento académico tiene una consistencia interna sólida. Es decir, las diferentes preguntas del cuestionario están midiendo de manera coherente el mismo constructo (en este caso, el rendimiento académico), lo que aporta confiabilidad a los resultados obtenidos con este instrumento.

La alta fiabilidad respalda la validez de las conclusiones que se puedan

extraer del análisis de las respuestas a esta encuesta en relación con el impacto del clima en el aula sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

La tabla 4 presenta un análisis detallado de cada ítem (pregunta) de la encuesta en relación con la escala total. Esta tabla es parte del análisis de fiabilidad y proporciona información valiosa sobre cómo cada ítem contribuye a la consistencia interna del instrumento.

Tabla 4. Análisis de fiabilidad por ítem de la escala de rendimiento académico.

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	51.05	102.155	.359	.835
P2	50.90	99.463	.627	.816
P3	51.00	97.789	.636	.814
P4	51.10	102.200	.474	.825
P5	50.80	109.326	.296	.834
P6	51.10	95.568	.694	.810
P7	51.00	104.105	.483	.825
P8	51.35	111.082	.102	.852
P9	51.35	102.450	.499	.824
P10	51.20	105.116	.498	.825
P11	51.20	107.116	.297	.836
P12	50.90	110.937	.284	.835
P13	50.95	99.839	.524	.822
P14	50.95	100.892	.636	.817
P15	51.65	97.818	.595	.817

Fuente: Las Autoras (2023).

La mayoría de los ítems tienen una correlación total de elementos corregida superior a 0.3, lo que es generalmente considerado aceptable. El ítem P8 tiene la correlación más baja (0.102) y es el único cuya eliminación aumentaría el Alfa de Cronbach (a 0.852). Esto sugiere que este ítem podría no estar midiendo el mismo constructo que el resto de la escala.

Los ítems P2, P3, P6, P14 y P15 tienen las correlaciones más altas con la escala total, indicando que son particularmente relevantes para medir el constructo. La eliminación de la mayoría de los ítems resultaría en una disminución del Alfa de Cronbach, lo que sugiere que contribuyen positivamente a la fiabilidad del instrumento.

En resumen, la tabla 4 proporciona una visión detallada de cómo cada pregunta contribuye a la fiabilidad general de la encuesta, permitiendo identificar ítems potencialmente problemáticos (como P8) y confirmar la importancia de otros en la medición del rendimiento académico.

4. Conclusiones

Los resultados de esta investigación revelan la significativa influencia que ejerce el clima áulico sobre el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año en Ecuador. El análisis estadístico realizado demuestra una correlación positiva entre un ambiente de aprendizaje favorable y el desempeño escolar, lo cual tiene importantes implicaciones para la práctica educativa.

Un hallazgo relevante es la identificación de los factores clave que conforman un clima áulico óptimo: relaciones positivas entre docentes y alumnos, dinámicas grupales colaborativas, y recursos educativos adecuados. Estos elementos, cuando se conjugan efectivamente, generan un entorno que motiva a los estudiantes y potencia su capacidad de aprendizaje.

En comparación con estudios similares, nuestra investigación se destaca por su enfoque integral, considerando no solo los aspectos académicos sino también los socioemocionales del clima áulico. Esto permite una comprensión más holística de cómo el entorno educativo influye en el rendimiento estudiantil.

Sin embargo, es importante señalar las limitaciones del estudio. La muestra relativamente pequeña y su restricción a una institución educativa específica limitan la generalización de los resultados. Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance a múltiples instituciones y niveles educativos para obtener una visión más comprehensiva.

Los hallazgos de este estudio abren nuevas líneas de investigación. Sería valioso explorar cómo las estrategias pedagógicas innovadoras pueden

mejorar el clima áulico y, por ende, el rendimiento académico. Además, se plantea la necesidad de investigar el impacto a largo plazo de un clima áulico positivo en el desarrollo integral de los estudiantes.

Este estudio destaca la importancia del clima áulico en el rendimiento académico. Educadores y autoridades deben crear ambientes de aprendizaje positivos, mejorando relaciones interpersonales, fomentando participación y proporcionando recursos adecuados para potenciar el desempeño y desarrollo integral de los estudiantes ecuatorianos.

5. Referencias

- Alarcón, E., Piña, J., García, A., & Tejedor, F. (2020). **Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico.** *Perfiles educativos*, 41(165), 62-80, e-ISSN: 0185-2698. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alarcón-Alvial, M., Oyanadel, C., Castro-Carrasco, P., & González, I. (2020). **Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula.** *Información Tecnológica*, 31(5), 173-184, e-ISSN: 0718-0764. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>
- Alejo, B., Fuentes, A., Rivero, Y., & Pérez, G. (2020). **Importancia de la asignatura metodología de la investigación para la formación investigativa del estudiante universitario.** *Conrado*, 16(73), 295-302, e-ISSN: 1990-8644. Cuba: Editorial Universo Sur.
- Alinsunurin, J. (2020). **School learning climate in the lens of parental involvement and school leadership: lessons for inclusiveness among public schools.** *Smart Learning Environments*, 7(25), 1-23, e-ISSN: 2196-7091. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00139-2>

- Alonso-Betancourt, L., Cruz-Cabeza, M., & Olaya-Reyes, J. (2020). **Dimensiones del proceso de enseñanza - aprendizaje para la formación profesional.** *Luz*, 19(2), 1-9, e-ISSN: 1814-151X. Cuba: Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
- Alvarado, K. (2022). **Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses.** *Revista Educación*, 46(1), 1-15, e-ISSN: 0379-7082. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Bolaños, D., & Stuart, A. (2019). **La familia y su influencia en la convivencia escolar.** *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Editorial "Universo Sur".
- Briones, W., & Meléndez, C. (2021). **Clima familiar y rendimiento académico en adolescentes de Lima, Perú.** *ReHuso. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(2), 29-40, e-ISSN: 2550-6587. Ecuador: Universidad Técnica de Manabí (UTM).
- Cárdaba-García, R., Ovejero-de Pablo, M., & Soto-Cámara, R. (2020). **Percepción del clima social en el aula por estudiantes de enfermería de tres facultades españolas.** *Enfermería Universitaria*, 17(1), 54-63, e-ISSN: 1665-7063. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Carvajal, A., & Carvajal, E. (2019). **La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación.** *Revista de Investigación Psicológica*, 21, 107-114, e-ISSN: 2518-4016. Bolivia: Instituto de Investigación, Interacción y Postgrado de Psicología.
- Espinoza, M. (2019). **Factores exógenos: Incidencia en el rendimiento académico.** *Revista Scientific*, 4(Ed. Esp.), 38-53, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.2.38-53>
- Fuentes, L., & Pérez, L. (2019). **Convivencia escolar: Una mirada desde las**

- familias.** *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 61-85, e-ISSN: 1317-0570. Venezuela: Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R., & Castro-Fernández, B. (2019). **Educación histórica y competencias educativas.** *Educación em Revista*, 35(74), 145-171, e-ISSN: 1984-0411. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>
- González-Valenzuela, M., & Martín-Ruiz, I. (2019). **Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles.** *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13, e-ISSN: 1657-9267. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- Gutierrez, E., & Sánchez, A. (2022). **Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública.** *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 168-182. Recuperado de: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.009>
- Hernández, O. (2021). **Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen.** *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1-3, e-ISSN: 1561-3038. Cuba: ECIMED.
- Ibarrola, M. (2023). **Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la académica, de Raquel Glazman Nowalski.** *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(96), 333-338, e-ISSN: 1405-6666. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- León, X., Mendoza, M., & Gilar, R. (2021). **Clima de aula y rendimiento académico: Apuntes en torno al contexto universitario.** *RVG. Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Extra 5), 140-156, e-ISSN: 2477-9423. Venezuela: Universidad del Zulia.
- López, R., Lalangui, J., Maldonado, A., & Palmero, D. (2019). **Validación de un instrumento sobre los destinos turísticos para determinar las**

- potencialidades turísticas en la provincia de El Oro, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(2), 341-346, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Editorial “Universo Sur”.
- Lozano, C., Rodríguez, L., & García, H. (2022). **Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali.** *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 284-310, e-ISSN: 0124-5821. Recuperado de: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a11>
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). **Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria.** *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439, e-ISSN: 2310-4635. Recuperado de: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martínez, M., Moreno, V., & Ferrer, M. (2023). **Lashabilidades profesionales pedagógicas del estudiante de la primera infancia desde la disciplina integradora.** *Varona*, 76, 1-10, e-ISSN: 0864-196X. Cuba: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). **Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa.** *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18, e-ISSN: 2007-7467. Recuperado de: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mojena, C., & Font, S. (2020). **Los estilos de aprendizaje: su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica Integral de la Lengua Inglesa I.** *Varona*, 71, 1-7, e-ISSN: 0864-196X. Cuba: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Molina, P., Molina, A., & Gentry, J. (2021). **La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés.** *Dominio de las*

- Ciencias*, 7(1), 722-730, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).
- Ramazan, O., Danielson, R., Rougee, A., Ardasheva, Y., & Austin, B. (2023). ***Effects of classroom and school climate on language minority students' PISA mathematics self-concept and achievement scores.*** *Large-scale Assessments in Education*, 11(11), 1-30, e-ISSN: 2196-0739. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00156-w>
- Retamal, J., & González, S. (2019). **De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores.** *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-14, e-ISSN: 0718-6924. Recuperado de: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>
- Rodríguez, A. (2018). **Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula.** *Eleuthera*, 18, 13-30, e-ISSN: 2462-9782. Recuperado de: <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>
- Rohatgi, A., & Scherer, R. (2020). **Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data.** *Large-scale Assessments in Education*, 8(4), 1-25, e-ISSN: 2196-0739. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00083-0>
- Rojas, L. (2019). **Elevar el Rendimiento Académico con Estrategias Educativas.** *Revista Cientific*, 4(12), 127-140, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.6.127-140>
- Rosales, D., & Cerbone, P. (2020). **Innovación en la educación superior: Un estudio sobre la percepción del estudiantado en Ecuador.** *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 143-168, e-ISSN: 1409-4703. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

- Sánchez, F. (2019). **Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos.** *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122, e-ISSN: 2223-2516. Recuperado de: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Tacca, D., Tacca, A., & Alva, M. (2019). **Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios.** *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32, e-ISSN: 1688-9304. Uruguay: Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay.
- Tigre, W., & Vilchez, J. (2023). **Variables contextuales y rendimiento académico en estudiantes universitarios en la República del Ecuador.** *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 33(1), 107-120, e-ISSN: 2313-9927. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Torres-Zapata, Á., Pérez-Jaimes, A., Brito-Cruz, T., & Estrada-Reyes, C. (2022). **Rendimiento y clima escolar en la unidad de aprendizaje de bioquímica.** *Información Tecnológica*, 33(2), 225-234, e-ISSN: 0718-0764. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000200225>
- Zakariya, Y. (2020). **Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach.** *International Journal of STEM Education*, 7(10), 1-12, e-ISSN: 2196-7822. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>

Janina Mercedes Romero Espinosa

e-mail: janinaromero131075@hotmail.com



Nacida en Santa Rosa, Ecuador, el 13 de octubre del año 1975. Técnico Superior en Informática especialización Programación de Sistemas por el Instituto Tecnológico Superior Latinoamericano (ITSL); Tecnóloga Pedagógica en Informática por la Universidad de Guayaquil (UG); profesora de Segunda Enseñanza especialización Informática por la Universidad de Guayaquil (UG); Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Informática por la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Magister en Administración de la Educación por la Universidad Cesar Vallejo (UCV); Certificación en Steam: Innovación y Creatividad en el Aula por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en Reconoce, Oportunidades Curriculares en Educación Integral de la Sexualidad por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en Atención a las necesidades Educativas especiales por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en Derechos Humanos y Movilidad Humana por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en Innovación y tecnología y Creación Contenidos Digitales P1 por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en Sensibilización en Discapacidades por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS).

Janina Mercedes Romero Espinosa; Marilyn Gissela Vásquez Ramos; Alison Dayana Ortega Jiménez; María Ylubina Yaguachi Yanangomez. Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. *Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador.*

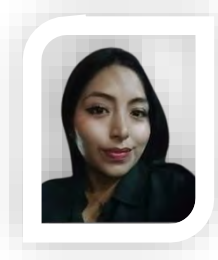
Marilyn Gissela Vásquez Ramos
e-mail: marilyn.vasquez@educacion.gob.ec



Nacida en Santa Rosa, Ecuador el 19 de marzo del año 1993. Ingeniera en Sistemas por la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Máster universitario en Psicopedagogía por la Universidad de la Rioja de España (UNIR); Certificación en metodologías de aprendizaje eficaces por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en el desarrollo de competencias digitales para docentes por el Ministerio de Educación (MINEDUC), Certificación en comunicación efectiva para motivar a los estudiantes por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en creación de recursos educativos digitales por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en técnicas de enseñanza en línea por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en innovación tecnológica y creación de contenidos digitales por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en programación de videojuegos para docentes por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en dislexia en el aula por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en dificultades de aprendizaje (MINEDUC); Diplomado Herramientas Tecnológicas de Innovación Docente y Competencias Digitales por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Certificación de Técnicas de enseñanza en línea por la Universidad de las Américas (UDLA).

Janina Mercedes Romero Espinosa; Marilyn Gissela Vásquez Ramos; Alison Dayana Ortega Jiménez; María Ylubina Yaguachi Yanangomez. Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. *Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador.*

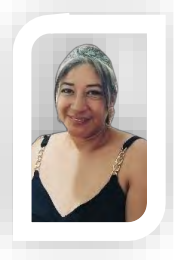
Alison Dayana Ortega Jiménez
e-mail: alison.ortega070@gmail.com



Nacida en El Oro, Ecuador, el 6 de diciembre del año 1997. Licenciada en Ciencias de la Educación mención en Educación Básica por la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Certificación en Terapia de Lenguaje por la Universidad Hemisferios de la ciudad de San Francisco de Quito (USFQ); Diplomado en Dirección de Personas por la Escuela de Posgrado Newman (EP Newman), Tacna, Perú; Diplomado en Soft Skills y Habilidades Directivas por la Escuela de Posgrado Newman (EP Newman); y la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), México; Certificación en Formación Específica en Pedagogía Subnivel de Educación General Básica (EGB) media por el Ministerio de Educación (MINEDUC); Certificación en Inclusión Educativa-Adaptaciones Curriculares y Diseños del DIAC por Psicoclinic Salud Mental, SAS; Certificación en Necesidades Educativas Específicas y Adaptaciones Curriculares por Psicoclinic Salud Mental, SAS; Certificación en Taller de Didáctica de las Matemáticas por la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Certificación en Estrategias de Intervención Terapéutica en casos de niños y jóvenes con discapacidad intelectual por el Centro de Especialidades Psicológicas, UPGRADE; Certificación en Habilidades Socioemocionales por la Fundación Telefónica y Prefectura de El Oro; Certificación en Emprendimiento por la Fundación Telefónica y Prefectura de El Oro; Certificación en Tic Básico por la Fundación Telefónica y Prefectura de El Oro; Certificación en Marketing Digital por la Fundación Telefónica y Prefectura de El Oro; Certificación en Diseño e implementación de material didáctico inclusivo en el aula por la Universidad Técnica de Machala (UTMACH).

Janina Mercedes Romero Espinosa; Marilyn Gissela Vásquez Ramos; Alison Dayana Ortega Jiménez; María Ylubina Yaguachi Yanangomez. Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. *Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador.*

H - R BY HUMAN - REAL 2406018146545

María Ylubina Yaguachi Yanangomeze-mail: lubylubyaguachi@gmail.com

Nacida en Loja, Ecuador el 17 de mayo del año 1982. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica por la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Certificación en Literatura Infantil y su Didáctica por el Instituto Superior Tecnológico Ismael Pérez Pazmiño (INSTIPP); Certificación en Ortografía y Redacción básica por el Instituto Superior Tecnológico Ismael Pérez Pazmiño (INSTIPP); Certificación en Itinerario Metodología de Aprendizaje Eficaces P2; Certificación en Construcción de Proyectos Interdisciplinarios; Formación específica en pedagogía nivel de bachillerato general unificado; Certificación en Reconocer Oportunidades Curriculares en Educación Integral de la Sexualidad por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Efecto postpandemia en la brecha digital generacional entre maestros y alumnos de la FCA

Autores: Eva Aide Torres Ortega

Universidad Autónoma de Chihuahua, **UACH**

etorres@uach.mx

Chihuahua, México

<https://orcid.org/0000-0002-0170-446X>

Orieta Iveth Flores Ahumada

Universidad Autónoma de Chihuahua, **UACH**

oflores@uach.mx

Chihuahua, México

<https://orcid.org/0000-0001-7498-4792>

Paúl Adrián Chávez Hernández

Universidad Autónoma de Chihuahua, **UACH**

pchavez@uach.mx

Chihuahua, México

<https://orcid.org/0000-0002-2236-3828>

Cristina Cabrera Ramos

Universidad Autónoma de Chihuahua, **UACH**

ccabrera@uach.mx

Chihuahua, México

<https://orcid.org/0000-0002-5789-8427>

Resumen

La brecha tecnológica vinculada con el nivel digital innato de cada cohorte demeritaba el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) en la gestión educativa. El objetivo de este estudio fue cuantificar el efecto que tuvo la pandemia por COVID-19 entre maestros y alumnos de nivel licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), respecto de la brecha digital generacional. La naturaleza de esta investigación fue cuantitativa, tipo aplicada, el alcance fue descriptivo, el modo fue de campo con apoyo bibliográfico, el diseño fue no experimental-longitudinal. Se aplicó un cuestionario en 2020 y 2023 a una muestra estratificada de docentes y estudiantes. Los resultados mostraron que el aprovechamiento personal de las TIC's aumentó un 30% en docentes y 9% en alumnos después de la pandemia. En cuanto al uso de herramientas digitales para la formación, hubo un incremento del 10% en maestros, pero una disminución del 4% en alumnos. Se concluye que la pandemia impulsó el aprovechamiento de las TIC's mayormente en docentes, reduciendo la brecha digital. Sería interesante estudiar si las habilidades blandas de las nuevas generaciones no favorecieron el incremento de competencias digitales durante la contingencia.

Palabras clave: aprendizaje en línea; desarrollo de las habilidades; habilidad pedagógica; brecha digital; brecha generacional.

Código de Clasificación Internacional: 5803.02 - Preparación de profesores.

Cómo citar este artículo:

Torres, E., Flores, O., Chávez, P., & Cabrera, C. (2024). **Efecto postpandemia en la brecha digital generacional entre maestros y alumnos de la FCA.** *Revista Científica*, 9(32), 169-188, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.8.169-188>

Fecha de Recepción:

07-11-2023

Fecha de Aceptación:

18-04-2024

Fecha de Publicación:

06-05-2024

Post-pandemic effect on the generational digital gap between teachers and students of the FCA

Abstract

The technological gap linked to the innate digital level of each cohort detracted from the use of Information and Communication Technologies (ICT) in educational management. The objective of this study was to quantify the effect that the COVID-19 pandemic had among teachers and undergraduate students of the School of Accounting and Administration (FCA) at the Autonomous University of Chihuahua (UACH), regarding the generational digital divide. The nature of this research was quantitative, applied type, the scope was descriptive, the mode was field with bibliographic support, and the design was non-experimental-longitudinal. A questionnaire was applied in 2020 and 2023 to a stratified sample of teachers and students. The results showed that the personal use of ICT increased by 30% in teachers and 9% in students after the pandemic. Regarding the use of digital tools for training, there was a 10% increase in teachers but a 4% decrease in students. It is concluded that the pandemic boosted the use of ICT mostly in teachers, reducing the digital divide. It would be interesting to study whether the soft skills of new generations did not favor the increase in digital competencies during the contingency.

Keywords: electronic learning; skills development; teaching skills; digital gap; generation gap.

International classification code: 5803.02 - Training of teachers.

How to cite this article:

Torres, E., Flores, O., Chávez, P., & Cabrera, C. (2024). **Post-pandemic effect on the generational digital gap between teachers and students of the FCA.** *Revista Científica*, 9(32), 169-188, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.8.169-188>

Date Received:
07-11-2023

Date Acceptance:
18-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

Eva Aide Torres Ortega; Orieta Iveth Flores Ahumada; Paul Adrián Chávez Hernández; Cristina Cabrera Ramos. Efecto postpandemia en la brecha digital generacional entre maestros y alumnos de la FCA. *Post-pandemic effect on the generational digital gap between teachers and students of the FCA.*

H - R BY HUMAN - REAL 2406018146545

1. Introducción

Una sociedad con educación fomenta el desarrollo de un país, crea condiciones de equidad, fortalece la mentalidad de los estudiantes, favorece la calidad de vida familiar, motiva las relaciones sociales, impulsa la economía y permite la democracia (López, 2017). Para lo anterior, se añade la importancia que, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022): le da a la educación como un derecho de todo individuo que debe ser asistido con calidad. Es en este sentido que, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que existe de antaño para todas las edades y por diversos medios como en aulas presenciales, en el hogar, por correo, con tutores, individual o grupal.

En relación con lo anterior, es importante agregar que, la evolución pedagógica no se ha detenido y para Jardines (2009): fue en 1980 que los avances tecnológicos hicieron posible la comunicación sincrónica a través de videoconferencias, la interacción mediante discos compactos (CD), videocintas y audiocintas para lograr la inclusión de un mayor número de personas en el saber. Asimismo, a inicios de 1990 el desarrollo del internet, la World Wide Web (La Web) y el correo electrónico permitieron la educación virtual asincrónica que facilitó, el acceso al aprendizaje de individuos en diversas situaciones, condiciones geográficas, o laborales, o familiares, etc.

Es interesante como la educación presencial o en línea era una alternativa para cualquiera que deseará estudiar, la elección voluntaria de estas opciones iba en función de sus necesidades, condiciones y/o habilidades personales. Sin embargo, con la contingencia sanitaria que inició en el año de 2019 por COVID-19, la educación presencial dejó de ser una opción a nivel mundial y fue en México cuando en virtud del Acuerdo número 14/07/20 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2020): todas las personas que integraban los diversos niveles educativos debieron trabajar o estudiar de forma virtual.

En razón de lo antes expuesto, es valioso señalar que, a pesar de que

la época actual es denominada Industria 4.0 o cuarta revolución industrial y para Roza-García (2020): este término fue usado por primera vez en el año 2011 (8 años antes de la pandemia por COVID-19) y se refiere a una era de digitalización por el crecimiento exponencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) donde se despliega una convergencia de tecnologías que borran las líneas de lo físico, lo digital y lo biológico, existe una brecha digital generacional.

La brecha digital o tecnológica se relaciona con las habilidades informáticas innatas de los usuarios de la tecnología y mediante las cuales es posible que cada individuo las incorpore en sus prácticas cotidianas (Crovi, 2010a). Este nivel digital innato se encuentra relacionado con las características que indiscutiblemente son adquiridas por los eventos históricos que marcan a cada grupo de individuos de acuerdo con la época en que se presentan, es por lo que cada cohorte se clasifica en generaciones. Los periodos anuales que circunscriben a cada generación serán convenientes, para esta investigación, mencionar únicamente a los Baby Boomers, Generación X, Millennials y Centennials, incluyendo su periodo de nacimiento y sus cualidades digitales.

Los Baby Boomers son los individuos nacidos entre los años 1945 y 1960, ellos crecieron sin internet y los actuales avances tecnológicos. La Generación X nació en el periodo comprendido de 1961 a 1979, se desarrollaron con el arranque de la televisión, fueron los primeros que tuvieron acceso a la programación por cable y a la expansión del internet. Por su parte los jóvenes Millennials (1980 al 2000) se caracterizan por el uso de la tecnología como parte integral de su estilo de vida, su afinidad por el mundo digital es uno de sus aspectos más destacables (Strauss y Howe, 1991); (Díaz, López y Roncallo, 2017). Asimismo, los Centennials, concebidos en los años de 2001 a la fecha, e identificados como la cohorte auténtica nativa digital, consideran inconcebible un mundo sin internet (Espiritusanto, 2016).

Con base a la existencia de las anteriores circunstancias, resulta intrigante estudiar, si el confinamiento por la pandemia de coronavirus impulsó el uso de la tecnología en los docentes de nivel licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), cuyos atributos corresponden a los de inmigrantes digitales.

Entendiendo, en conformidad con Prensky (2001): los inmigrantes digitales son los nacidos en la era predigital y que conservan instintivamente su manera de hacer las cosas como lo aprendieron originalmente, sin el aprovechamiento de la tecnología. Contrariamente a los maestros de la FCA, las generaciones que actualmente cursan su trayectoria académica en esta misma facultad casi pertenecen totalmente a las generaciones Millennials y Centennials y se identifican más por ser nativos digitales. Al respecto, para Crovi (2010b): un nativo digital es todo ciudadano nacido después de la revolución digital y que se desarrolló con el internet, por lo que está íntimamente relacionado con la tecnología.

Es así que en este contexto mundial, denominado industria 4.0, el aprovechamiento de la tecnología para la educación es imperioso y a pesar de ello, existía una brecha digital generacional que la contingencia sanitaria, declarada como terminada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el pasado 5 de mayo de 2023, no respetó y forzó tanto a inmigrantes digitales como nativos digitales a hacer uso de toda herramienta digital posible para dar cumplimiento a las obligaciones educativas (Naciones Unidas, ONU, 2023).

Por tal razón, la pregunta eje de esta investigación es la siguiente: ¿Qué efecto tuvo la pandemia por COVID-19 entre maestros y alumnos de nivel licenciatura de la FCA en la UACH, respecto de la brecha digital generacional?

Asimismo se plantean las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál era el grado de aprovechamiento personal que maestros y alumnos del nivel licenciatura de la FCA de la UACH, le daban a la tecnología antes de la pandemia por COVID-19?; ¿Cuál es el grado de aprovechamiento personal

que maestros y alumnos del nivel licenciatura de la FCA de la UACH, le dan a la tecnología en el presente año 2023?; ¿Cuál era la tasa de aprovechamiento que maestros y alumnos del nivel licenciatura de la FCA de la UACH, les dieron a las herramientas digitales para la formación antes de la pandemia por COVID-19 ?; y ¿Cuál es la tasa de aprovechamiento que maestros y alumnos del nivel licenciatura de la FCA de la UACH, les dan a las herramientas digitales para la formación en el presente año 2023?.

De aquí nace que el objetivo central del presente trabajo es: Cuantificar el efecto que tuvo la pandemia por COVID-19 entre maestros y alumnos de nivel licenciatura de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), respecto de la brecha digital generacional.

2. Metodología

Los criterios metodológicos que se usaron para el desarrollo del presente estudio incluyen lo siguiente: la naturaleza fue cuantitativa, el tipo de investigación fue aplicada, el alcance descriptivo, el modo fue de campo con apoyo bibliográfico, el diseño fue no experimental-longitudinal.

El método se estructura de la siguiente manera: como instrumento de recolección de datos, se diseñó un cuestionario utilizando la plataforma *Google Forms*. Este constó de diez preguntas: cuatro relacionadas con los datos sociodemográficos de los encuestados, cuatro sobre las características del nivel digital innato de las unidades de análisis, y dos ítems de opción múltiple. Estos últimos se refirieron al nivel de aprovechamiento personal de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las herramientas digitales utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel licenciatura en la FCA de la UACH.

El mencionado cuestionario se envió, por medio de las redes sociales (grupos de *Facebook* y grupos de *WhatsApp*) en dos momentos del tiempo,

noviembre 2020 y junio 2023, hasta obtener el total de la muestra calculada para ambas fechas.

La codificación de los resultados se realizó utilizando hojas de cálculo Excel y permitió clasificar por estratos a las dos unidades de análisis, realizar un estudio descriptivo y comparativo de los datos sociodemográficos, de su nivel digital innato, del aprovechamiento de las TIC's antes de la pandemia por COVID-19 y en el presente año 2023.

La población para esta investigación fue el total de alumnos y maestros adscritos y activos en el semestre de licenciatura de agosto-diciembre de 2020 y en el semestre de enero-mayo de 2023, es decir 5831 alumnos y 737 docentes para el año 2020 y 5278 alumnos y 494 docentes para el año 2023. Los datos anteriores fueron proporcionados por la Dirección General Académica de la UACH. Las unidades de análisis, por lo tanto, fueron dos, los estudiantes y los docentes de nivel licenciatura de la FCA en la UACH.

El tipo de muestreo fue no probabilístico-estratificado, dado que los sujetos que contestaron el cuestionario lo hicieron por voluntad propia y se clasifican en dos estratos: maestros y alumnos para cada uno de los momentos en los que se aplicó el cuestionario.

El método manejado para este trabajo de investigación fue el muestreo de sujetos disponibles o por conveniencia. El tamaño de la muestra se determinó considerando un nivel de confianza del 95%, donde z tiene un error de 1.96, se consideró un error de .05 y un valor de 50% de probabilidad. Los totales obtenidos fueron de 164 alumnos y 52 docentes para el año 2020 y 154 alumnos y 76 docentes para el año 2023. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$ksh = \frac{nh}{Nh}$$

Donde, nh es la muestra de cada estrato, Nh es la población de cada estrato, ksh es la fracción constante para la muestra.

2.1. Participantes

Dentro del instrumento utilizado, para realizar esta investigación, se incluyeron cinco preguntas relacionadas con información sociodemográfica, con el objetivo de describir las características de los participantes muestrales que representan la población de docentes y estudiantes de la FCA de la UACH, motivo de este estudio. Con relación a la cohorte que respondió la encuesta antes de la pandemia por COVID-19 se identificó que, tanto en maestros como alumnos la mayor parte de los participantes fueron del sexo femenino, 62% y 63% respectivamente.

La edad promedio de maestros fue de 47 años, mientras que la edad promedio en alumnos fue de 20 años, este dato revela una importante brecha generacional de 27 años, que se encuentra íntimamente relacionada con las respuestas a la tercera pregunta que, a su vez permitió clasificar a las unidades de análisis en cuatro generaciones, quedando como sigue: el 65% de la edad de los catedráticos correspondía a la generación X, en tanto que no se registró ningún estudiante que perteneciera a ella, el 25% de docentes se ajustaba a la generación Millennials, mientras que la mayoría de los estudiantes pertenecían a esta y representaban un 65%, no había ningún maestro Centennials impartiendo clases, pero si había un 35% de Centennials tomando cursos como alumnos.

Es fundamental indicar como, también la descripción generacional se vinculó a su nivel digital innato que, con los cuatro ítems incluidos para esta cualidad, se infiere que los maestros eran un 92% inmigrantes digitales, mientras que los alumnos eran en un 53% nativos digitales. La última característica interesante sobre su estado civil reveló que los maestros se encontraban en su mayoría casados (73%) y los alumnos en su mayoría solteros (96%).

Respecto del conjunto de individuos que aportó sus datos y opiniones personales para este estudio, después de la pandemia por COVID-19, se

reconoció que, la proporción de mujeres participantes en alumnas fue mayor, que la de los hombres, 62% vs 38%, contrariamente a la colaboración de docentes donde el sexo masculino representa el 54% vs el 46% del sexo femenino. La edad promedio de los maestros fue de 50 años y la de los estudiantes de 22 años, lo que permitió concluir una disparidad generacional de 28 años.

Tanto docentes como alumnos fueron categorizados generacionalmente, como se indica a continuación: el 12% de los maestros y el 1% de los estudiantes pertenecen a los Baby Boomers, el 66% y el 2% de catedráticos y pupilos respectivamente, corresponden a la generación X, el 22% y 25% de docentes y alumnos respectivamente, se ajustó a la generación Millennials, no hubo ningún maestro Centennials impartiendo clases, y sin embargo la mayoría (71%) de los estudiantes se adapta a la cohorte de los Centennials.

Esta clasificación generacional, se vincula intrínsecamente a los resultados que caracterizaron el nivel digital innato de las dos unidades de análisis: los maestros eran un 91% inmigrantes digitales, mientras que los alumnos eran en un 61% nativos digitales. El último ítem sobre su estado civil exhibió que el 70% de docentes son casados y la pluralidad de alumnos son solteros (95%).

3. Resultados

3.1. Grado de aprovechamiento personal que maestros y alumnos de nivel licenciatura de la FCA de la UACH, le daban a la tecnología antes de la pandemia por COVID-19

El uso rutinario que tanto docentes como alumnos le den a las TIC's de manera personal, influirá sin duda, por su dominio personal, en el aprovechamiento de herramientas digitales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, cabe mencionar que de acuerdo con Pérez y Gardey (2017): se

entiende por aprovechamiento el uso que de manera útil se obtiene, en este caso de la tecnología, para lograr una vida práctica, cómoda, eficiente, organizada, ayuda a acortar distancias, fomenta la creatividad, la educación, las relaciones sociales, entre otras. El gráfico 1 muestra el aprovechamiento personal de las TIC's por maestros y alumnos, presentando seis categorías de uso de la tecnología en la vida personal.

Gráfico 1. Aprovechamiento personal de las TIC's por maestros y alumnos antes de la pandemia por COVID-19.



Fuente: Los Autores (2023).

Los datos revelan patrones de uso distintos entre ambos grupos: los maestros muestran un mayor aprovechamiento en áreas como obligaciones educativas (96% vs 95% de alumnos), trabajo/empresa (71% vs 54%), localización (94% vs 90%) y finanzas (88% vs 49%), mientras que los alumnos destacan significativamente en el uso de tecnología para socializar (94% vs 0% de maestros) y entretenimiento (47% vs 8%). Estas diferencias reflejan claramente la brecha digital generacional, evidenciando cómo las distintas generaciones priorizan y utilizan la tecnología en sus vidas personales, con los maestros enfocándose más en aspectos profesionales y financieros, y los alumnos en interacciones sociales y ocio.

3.2. Grado de aprovechamiento personal que maestros y alumnos de nivel licenciatura de la FCA de la UACH, le dieron a la tecnología en el año 2023

El gráfico 2 ilustra el uso de la tecnología en la vida personal de alumnos y maestros en seis categorías, revelando un panorama más equilibrado entre ambos grupos en comparación con el gráfico 1.

Gráfico 2. Aprovechamiento personal de las TIC's por maestros y alumnos después de la pandemia por COVID-19.



Fuente: Los Autores (2023).

Ambos muestran un uso muy alto en obligaciones educativas (maestros 96%, alumnos 94%). Los maestros destacan en el uso de tecnología para empresa/trabajo/ventas (86% vs 63%), finanzas (91% vs 71%) y, sorprendentemente, en entretenimiento (83% vs 69%). Los alumnos lideran ligeramente en socializar (95% vs 89%) y localizar ubicaciones (92% vs 91%). Este equilibrio sugiere una reducción en la brecha digital generacional, con los maestros mostrando una adaptación significativa en áreas como entretenimiento y socialización, mientras mantienen su ventaja en aspectos profesionales y financieros. La diferencia más notable se observa en el uso para empresa/trabajo/ventas, reflejando probablemente la diferencia en etapas de vida y responsabilidades laborales entre ambos grupos.

3.3. Tasa de aprovechamiento que maestros y alumnos de nivel licenciatura de la FCA de la UACH les dieron a las herramientas digitales para la formación antes de la pandemia por COVID-19

Al analizar las diez herramientas tecnológicas utilizadas en los cursos (correo electrónico, redes sociales, *Google Classroom*, *Zoom*, *Google Meet*, *Moodle*, páginas para dinámicas, páginas para presentaciones, Microsoft Office y programas de edición de video), se observó que antes de la pandemia, el aprovechamiento promedio de los maestros era del 61%, mientras que el de los alumnos alcanzaba el 70%. Esto revela una brecha digital generacional del 9% a favor de los alumnos. Los estudiantes mostraron ventaja en ocho de las diez herramientas, con los maestros superándolos solo en el uso de Moodle y programas de edición de video. El correo electrónico fue la herramienta más utilizada (96%), mientras que los programas de edición de video tuvieron el menor aprovechamiento (10%).

3.4. Tasa de aprovechamiento que maestros y alumnos de nivel licenciatura de la FCA de la UACH les dieron a las herramientas digitales para la formación en el año 2023

En junio de 2023, el aprovechamiento promedio de herramientas tecnológicas para cursos en la FCA de la UACH mostró un cambio significativo. Los docentes alcanzaron un 71% de aprovechamiento, superando el 66% de los alumnos, lo que invirtió la brecha digital generacional en un 5% a favor de los docentes. Aunque los alumnos mantuvieron ventaja en seis de diez herramientas, los maestros destacaron en el uso de *Google Classroom*, *Zoom*, *Google Meet* y *Moodle*. Los programas de edición de video siguieron siendo los menos utilizados (22%), mientras que Microsoft Office alcanzó el mayor aprovechamiento (95%).

3.5. Discusión

El análisis de los datos revela un impulso significativo en el aprovechamiento postpandemia de las TIC's en la vida personal de ambas cohortes. Los maestros mejoraron un 30% de 2020 a 2023, mientras que los alumnos avanzaron un 9%. Esta diferencia invirtió la brecha digital, favoreciendo a los docentes, posiblemente debido a su mayor responsabilidad y compromiso laboral. Sin embargo, al eliminar los ítems “mis finanzas” y “mi empresa, trabajo y ventas”, que podrían sesgar los resultados debido a la situación de los estudiantes, se observa que el aprovechamiento de alumnos y docentes en 2020 fue del 81% y 50% respectivamente, y en 2023 del 88% y 90%. Esto resulta en una brecha del 2% a favor de los maestros en 2023, comparada con el 31% que favorecía a los alumnos en 2020. Se concluye que la pandemia incentivó la igualdad en habilidades digitales entre ambos grupos en la FCA de la UACH.

El análisis postpandemia de las herramientas utilizadas en cursos académicos revela diferencias significativas. El aprovechamiento de los alumnos disminuyó un 4%, con reducciones notables en *Google Meet* (-38%), *Moodle* y *Zoom* (-15% cada uno), *Google Classroom* (-6%), redes sociales y correo electrónico (-4% cada uno). La pandemia solo impulsó el uso de páginas web para presentaciones, programas de edición de video y páginas para dinámicas. En contraste, los maestros mejoraron su aprovechamiento en un 10%, destacando el aumento en *Zoom* (23%), y páginas web para presentaciones y dinámicas (20% cada una). Únicamente se observó una disminución en el uso de *Moodle* (-2%) por parte de los docentes.

4. Conclusiones

La pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la brecha digital generacional entre docentes y estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua

(UACH). El presente estudio revela que, contrario a las expectativas iniciales, la brecha digital se ha reducido considerablemente, llegando incluso a invertirse en algunos aspectos.

El aprovechamiento personal de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) aumentó notablemente en ambos grupos, con un incremento del 30% en docentes y 9% en alumnos. Esta diferencia en el ritmo de adopción ha resultado en una disminución de la brecha digital, favoreciendo ahora ligeramente a los docentes. Este hallazgo sugiere que la presión y necesidad impuestas por la pandemia actuaron como catalizadores para la adaptación tecnológica, especialmente entre los educadores.

En cuanto al uso de herramientas digitales para la formación académica, se observó un incremento del 10% en maestros, pero una disminución del 4% en alumnos. Este contraste inesperado plantea interrogantes sobre los factores que influyeron en la reducción del uso tecnológico entre los estudiantes, a pesar de su supuesta ventaja como nativos digitales.

La inversión de la brecha digital en favor de los docentes en el ámbito académico es particularmente relevante, ya que desafía la noción predominante de que las generaciones más jóvenes son inherentemente más hábiles en el uso de tecnologías educativas. Este hallazgo tiene implicaciones significativas para la formación docente y el diseño de estrategias educativas en la era postpandemia.

Es importante señalar que este estudio se limitó a una facultad específica y a un período de tiempo determinado. Futuras investigaciones podrían explorar si estos patrones se replican en otras disciplinas académicas o instituciones educativas. Además, sería valioso investigar los factores específicos que contribuyeron al rápido avance tecnológico de los docentes y las razones detrás de la disminución en el uso de ciertas herramientas digitales por parte de los estudiantes.

Una pregunta intrigante que surge de este estudio es si las habilidades blandas de las nuevas generaciones, a menudo asociadas con una mayor adaptabilidad, no favorecieron el incremento esperado de competencias digitales durante la contingencia. Esta paradoja merece una exploración más profunda en futuros estudios.

En conclusión, la pandemia por COVID-19 ha actuado como un agente de cambio significativo en la dinámica de la brecha digital generacional en el ámbito educativo de la FCA de la UACH. Ha impulsado una convergencia tecnológica entre docentes y estudiantes, desafiando percepciones preexistentes y abriendo nuevas vías para la integración de las TIC's en la educación superior. Estos hallazgos subrayan la importancia de una evaluación continua y adaptativa de las competencias digitales en el entorno académico, así como la necesidad de estrategias de formación tecnológica que consideren las diversas necesidades y capacidades de todos los actores del proceso educativo.

Referencias

- Díaz, C., López, M., & Roncallo, L. (2017). **Entendiendo las generaciones una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los Baby Boomers, X Y Millennials.** *Clío América*, 11(22), 188-204, e-ISSN: 2389-7848. Colombia: Universidad del Magdalena.
- Espiritusanto, O. (2016). **Generación Z: Móviles, redes y contenido generado por el usuario.** *Revista de Estudios de Juventud*, 8(114), 111-126, e-ISSN: 0211-4364. España: Injuve (Instituto de la Juventud).
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). **Generations: The History of America's Future, 1584-2069.** New York, United States: William Morrow and Company.
- Jardines, F. (2009). **Desarrollo histórico de la educación a distancia.**

InnOvaciOnes de NegOciOs 6(2): 225-236, e-ISSN: 2007-1191.

Recuperada de: <https://doi.org/10.29105/rinn6.12-5>

López, A. (2017). **Proyecto de la Nación 2018-2024**. México: Auditorio Nacional.

ONU (2023). **Se acaba la emergencia por la pandemia, pero el COVID continua**. Nueva York, Estados Unidos: Naciones Unidas.

UNESCO (2022). **El derecho a la educación**. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Pérez, J., & Gardey, A. (2017). **Aprovechamiento**. España: Definicion.de.

Prensky, M. (2001). **Digital Natives, Digital Immigrants**. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. United Kingdom: MCB University Press.

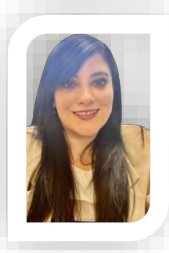
Rozo-García, F. (2020). **Revisión de las tecnologías presentes en la industria 4.0**. *Revista UIS Ingenierías*, 19(2), 117-192, e-ISSN: 2145 - 8456. Recuperado de: <https://doi.org/10.18273/revuin.v19n2-2020019>

Crovi, D. (2010a,b). **Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica**. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 52(209), 119-133, e-ISSN: 0185-1918. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

DOF (2020). **Acuerdo número 14/07/20**. México: Diario Oficial de la Federación.

Eva Aide Torres Ortegae-mail: eatordes@uach.mx

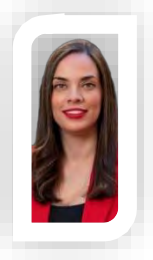
Nacida en Chihuahua, México el 13 de noviembre del año 1977. Titulada como Contadora Pública el 24 de julio de 2002; como Maestra en Finanzas el 20 de septiembre de 2013; y como Doctora en Administración el 15 de septiembre de 2021; actualmente laboró como maestra de tiempo completo en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de la Chihuahua (UACH); recibí la distinción como candidata a Investigadora Nacional por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) el 1 de enero de 2023; mi línea de investigación se relaciona con la Gestión Económica Administrativa y Social.

Orieta Iveth Flores Ahumadae-mail: oiflores@uach.mx

Nacida en Chihuahua, México el 2 de septiembre del año 1990. Titulada de la Licenciatura en Administración de Empresas el 16 de enero de 2014; titulada como Maestra en Administración de Recursos Humanos el 18 de septiembre de 2017; y como Doctora en Administración Pública el 20 de octubre de 2020; las últimas dos con Mención Honorífica; actualmente laboró como Maestra de Tiempo Completo en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de la Chihuahua (UACH); mi línea de investigación se relaciona con la Gestión Económica Administrativa y Social.

Paul Adrián Chávez Hernándeze-mail: pchavez@uach.mx

Nacido en Hidalgo del Parral, Chihuahua, México, el 5 de junio del año 1979. Titulado como Licenciado en Administración de Empresas el 3 de marzo del 2004; como Maestro en Administración el 25 de marzo del 2009; y como Doctor en Administración el 2 de febrero del 2022; actualmente laboro como maestro de tiempo completo en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), así como profesor a nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua; mi línea de investigación se relaciona con el desarrollo económico, administrativo y social.

Cristina Cabrera Ramose-mail: ccabrera@uach.mx

Nacida en Chihuahua, México, el 27 de octubre del año 1985. Titulada como Contador Público el 17 de octubre del 2008; el 30 de marzo del 2012 obtuve el título de Maestra en Impuestos; el 21 de junio del 2024 obtuve el grado de Doctora en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH); actualmente me desempeño como docente de tiempo completo en la FCA; obtuve la distinción de Candidata a Investigadora Nacional por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), en el año 2023; mi línea de investigación es la Gestión Económica, Administrativa y Social.

El buen uso de las riquezas naturales ayuda al buen vivir desde el desarrollo sostenible

Autoras: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, **ULEAM**
lilia.villacis@uleam.edu.ec
San Vicente, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2888-6363>

Yraida Mariela Arturo Medranda
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, **ULEAM**
marielaar79@gmail.com
San Vicente, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-1994-6985>

Lucia Margarita Álvarez Zambrano
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, **ULEAM**
lucy Alvarez2001@hotmail.com
San Vicente, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2616-827X>

Resumen

El propósito de este estudio fue analizar el uso ideal de los recursos naturales como medio de sustento de la vida y contribución al bienestar, desarrollo económico y social de ciudades y comunidades, contrarrestando el deterioro ecológico a nivel local y global en los últimos años. La investigación fue descriptiva, utilizando métodos cuantitativos, cualitativos y analíticos. Se aplicó una encuesta y se procesó la información con el software *IBM SPSS Statistics*. Se comprobó que las personas tienen la capacidad de trabajar juntas para garantizar que los recursos renovables y no renovables no se desperdicien ni contaminen el ambiente, sino que se reutilicen para potenciar el bien común, creando un entorno sano en beneficio de la humanidad. Es necesario tener en cuenta que los recursos naturales son esenciales para el cuidado ambiental, por lo que deben aprovecharse adecuadamente para una vida armónica y saludable desde las ciudades y comunidades sostenibles.

Palabras clave: desarrollo sostenible; recursos naturales; cuidado ambiental; ciudades sostenibles; comunidades sostenibles.

Código de clasificación internacional: 5312.01 - Agricultura, silvicultura, pesca.

Cómo citar este artículo:

Villacis, L., Arturo, Y., & Álvarez, L. (2024). **El buen uso de las riquezas naturales ayuda al buen vivir desde el desarrollo sostenible**. *Revista Científica*, 9(32), 189-207, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.9.189-207>

Fecha de Recepción:
24-11-2023

Fecha de Aceptación:
13-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

The proper use of natural resources contributes to good living through sustainable development

Abstract

The purpose of this study was to analyze the ideal use of natural resources as a means of sustaining life and contributing to the well-being, economic and social development of cities and communities, counteracting ecological deterioration at local and global levels in recent years. The research was descriptive, using quantitative, qualitative, and analytical methods. A survey was applied and the information was processed using IBM SPSS Statistics software. It was verified that people have the ability to work together to ensure that renewable and non-renewable resources are not wasted or pollute the environment, but are reused to enhance the common good, creating a healthy environment for the benefit of humanity. It is necessary to consider that natural resources are essential for environmental care, so they must be adequately utilized for a harmonious and healthy life from sustainable cities and communities.

Keywords: sustainable development; natural resources; environmental care; sustainable cities; sustainable communities.

International classification code: 5312.01 - Agriculture, forestry, fishing.

How to cite this article:

Villacis, L., Arturo, Y., & Álvarez, L. (2024). **The proper use of natural resources contributes to good living through sustainable development.** *Revista Científica*, 9(32), 189-207, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.9.189-207>

Date Received:
24-11-2023

Date Acceptance:
13-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Por recursos naturales se entiende a todo componente de la naturaleza, susceptible que debe ser aprovechado en su estado natural por el ser humano porque son tan esenciales y necesarios para la vida. Así que para cuidar y conservar los recursos naturales deben evitar quemar basura, hojas y otros objetos, hacer fogatas en bosques o en plena ciudad, las personas deben tener conciencia en que son responsables de cuidar el ambiente, que no sirve de nada despilfarrar y no aprovechar cada recurso que la naturaleza nos brinda. Porque tal parece que existen países que explotan sus recursos naturales.

En la actualidad, el manejo óptimo de los recursos naturales de una nación sigue siendo objeto de debate. Surgen interrogantes fundamentales sobre el papel de estos recursos en el desarrollo económico: ¿Es su abundancia un catalizador para el crecimiento o existe una tensión inherente entre la explotación económica y la preservación ambiental?. Estas cuestiones complejas desafían a los responsables políticos y a los investigadores a encontrar un equilibrio entre el aprovechamiento de los recursos y la sostenibilidad ecológica.

Estas interrogantes ponen de manifiesto la dualidad inherente a la explotación de recursos naturales: por un lado, impulsan el progreso económico, pero por otro, pueden ocasionar daños ecológicos significativos. Este dilema requiere un análisis profundo por parte de expertos en economía y medio ambiente. Su objetivo debe ser diseñar estrategias que maximicen los beneficios sociales y económicos de los recursos naturales, minimizando simultáneamente su impacto negativo en los ecosistemas. Lograr este equilibrio es crucial para garantizar un desarrollo verdaderamente sostenible (Sánchez, 2011).

Preservar la vida en la tierra es una responsabilidad que tienen todos porque es tan importante cuidar de cada recurso que tenemos ya que gracias

a cada recurso brindado por la naturaleza existe un beneficio que es el crecimiento económico donde se puede generar y sacarle provecho para que el ser humano tenga ingresos para el diario vivir siempre y cuando sea con respeto concientizando el cuidado que necesita cada recurso.

En conformidad con Anzil (2006): los recursos naturales son elementos de la naturaleza que el ser humano aprovecha y explota para satisfacer sus necesidades. Estos recursos se clasifican en dos categorías principales: renovables, que se regeneran de manera natural o con intervención humana, y no renovables, que se agotan con su uso y no pueden reponerse en un periodo de tiempo significativo.

Los recursos naturales se categorizan en renovables y no renovables. Los primeros poseen la capacidad de regenerarse rápidamente de forma natural, lo que no implica que sean inagotables. Por ello, es imperativo que tanto las comunidades locales como las instituciones pertinentes gestionen estos recursos con suma responsabilidad. Este enfoque consciente en el uso de los recursos renovables es fundamental para promover un desarrollo local sostenible, que equilibre las necesidades presentes sin comprometer la disponibilidad futura de estos valiosos activos naturales.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (UN, 2015): presenta un enfoque innovador para el progreso global, abarcando dimensiones económicas, sociales y ambientales. Este plan, respaldado por 193 naciones, establece un marco de acción para los próximos tres lustros. Sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) proporcionan una base para que los países evalúen su situación actual y desarrollen estrategias efectivas. Esta visión compartida del desarrollo sostenible, plasmada en la Agenda, refleja un consenso internacional sobre las prioridades para construir un futuro más equitativo y ecológicamente responsable.

La Agenda 2030 representa un hito en el desarrollo humano, al situar la

equidad y el respeto por la dignidad individual como sus pilares fundamentales. Su alcance ambicioso y su visión de futuro demandan una colaboración sin precedentes entre todos los estratos sociales y las instituciones gubernamentales. Esta iniciativa global no solo busca el progreso económico, sino que aspira a una transformación integral de nuestras sociedades, requiriendo el compromiso activo de ciudadanos, empresas y gobiernos para materializar sus objetivos trascendentales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, NU. CEPAL, 2018).

Aquella agenda transformadora civilizatoria comparte una visión ambiciosa que pone la igualdad y dignidad de las personas en el centro porque así las motiva a cambiar el estilo de desarrollo el cual les ayudara a tener una visión mejorada, esto se debe a que es un compromiso mundial para que a futuro se siga protegiendo y respetando al medio ambiente para evitar desastres.

Para Madroñero-Palacios y Guzmán-Hernández (2018): el concepto de sostenibilidad fuerte se fundamenta en reconocer el papel insustituible de los recursos naturales en la economía. Esta perspectiva sostiene que ciertos elementos del entorno poseen cualidades únicas que ninguna innovación tecnológica o inversión de capital puede reemplazar. La alteración de estos componentes ambientales críticos a menudo conlleva consecuencias permanentes e irreparables. Por lo tanto, este enfoque aboga por una gestión económica que priorice la preservación de estos recursos vitales, entendiendo su valor intrínseco y su rol fundamental en el equilibrio ecológico y la prosperidad a largo plazo.

Para ello es indispensable que se trabaje en conjunto para buscar estrategias adecuadas desde un trabajo en conjunto que ayude desde una política pública que vengan como elementos del estado en los diversos niveles, que sean capaces de producir cambios sustentables e ir creando aptitudes que potencien el buen vivir desde el aspecto económico. Social,

políticos ambientales que se concreten desde unas necesidades que cubran una buena calidad de vida.

Desde la perspectiva de Morales, Huerta, Torres, Torres, Vargas y Cuautle (2022): el sistema educativo debe orientarse hacia la formación de individuos capaces de analizar críticamente su entorno y sus vivencias personales. Este enfoque busca cultivar la habilidad de concebir e implementar modelos de vida sostenibles, adaptados a las particularidades de cada nación y región. La educación, así concebida, se nutre de las mejores prácticas locales e internacionales, fomentando una mentalidad innovadora que permita afrontar los desafíos ambientales y sociales de manera efectiva y contextualizada.

El objetivo de esta investigación es saber, sobre la perfecta utilidad de los recursos naturales que sirvan para sustentar la vida y contribuir al bienestar, desarrollo, económico y social de todas las ciudades y comunidades. Hoy en la actualidad debemos trabajar en conjunto para que cada recurso renovable y no renovable no sea desperdiciado ni contaminado, sino que sea bien utilizado y así preservar la vida en la tierra.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo de manera descriptiva, siguiendo los lineamientos propuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): para estudios con enfoque mixto. Se realizó una encuesta a 85 personas en el cantón Sucre mediante un muestreo aleatorio simple, garantizando que todos los participantes tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos, lo que proporciona mayor flexibilidad al estudio. Se emplearon métodos tanto cuantitativos como cualitativos en la recolección y análisis de datos. Para el procesamiento de los resultados, se utilizó la herramienta IBM SPSS Statistics, lo que permitió un análisis más eficiente y riguroso de la información obtenida.

3. Resultados

Para evaluar la confiabilidad del instrumento de medición utilizado en esta investigación, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. Este coeficiente es ampliamente utilizado para medir la consistencia interna de un conjunto de ítems o preguntas en una escala. Los valores de este coeficiente oscilan entre 0 y 1, donde valores más cercanos a 1 indican una mayor consistencia interna y, por lo tanto, una mayor fiabilidad del instrumento. A continuación, se presenta el resultado obtenido en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,921	4

Fuente: Las Autoras (2023).

El coeficiente Alfa de Cronbach nos ha dado como resultado 0,921 siendo así un porcentaje fiable positivo de nuestra encuesta.

Para evaluar el nivel de conocimiento de la población sobre los recursos naturales, se planteó una pregunta fundamental en la encuesta. Esta pregunta busca determinar el grado de familiaridad que tienen los encuestados con el concepto de recursos naturales, lo cual es crucial para comprender su percepción y actitud hacia el uso y conservación de estos recursos. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. ¿Conoce usted que son los recursos naturales?.

Válido	Frecuencia	Porcentaje (%)	% Válido	% Acumulado
Nada	2	2,4	2,4	2,4
Muy Poco	12	14,1	14,1	16,5
Poco	26	30,6	30,6	47,1
Mucho	45	52,9	52,9	100,0
Total	85	100,0	100,0	

Fuente: Las Autoras (2023).

Se evidencia que 45 personas, lo que equivale al 52,9% de los encuestados, manifestaron que conocen mucho sobre lo que son los recursos

naturales. Por otro lado, 26 personas (30,6%) indicaron que conocen poco sobre el tema. Un 14,1%, correspondiente a 12 personas, expresó que conoce muy poco, mientras que una minoría del 2,4% (2 personas) dijo no conocer nada sobre los recursos naturales.

Es evidente que una gran parte de la población tiene conocimiento sobre lo que significan los recursos naturales y su importancia para la supervivencia humana. Sin embargo, el hecho de que casi la mitad de los encuestados (47,1% sumando las respuestas de “Poco”, “Muy poco” y “Nada”) tenga un conocimiento limitado o nulo sobre el tema, sugiere que es necesario fomentar más la educación y concienciación sobre los recursos naturales. Esto es crucial para promover su cuidado y evitar su escasez en el futuro, asegurando así la sostenibilidad de estos recursos vitales para la vida en la Tierra.

La tabla 3 presenta los resultados de una pregunta clave de la encuesta, diseñada para evaluar la opinión de los participantes sobre la importancia del uso responsable y el cuidado de los recursos naturales. Esta pregunta es fundamental para comprender la conciencia ambiental de la población y su percepción sobre la relación entre el manejo adecuado de los recursos naturales y la calidad del ambiente.

Tabla 3. ¿Está usted de acuerdo que los recursos naturales tienen que ser bien utilizados y cuidados por el hombre para tener un mejor ambiente?.

Válido	Frecuencia	Porcentaje (%)	% Válido	% Acumulado
Nada	3	3,5	3,5	3,5
Poco	10	11,8	11,8	15,3
Mucho	72	84,7	84,7	100,0
Total	85	100,0	100,0	

Fuente: Las Autoras (2023).

Una gran mayoría de los encuestados, el 84,7% correspondiente a 72 personas, respondió que está muy de acuerdo con que los recursos naturales deben ser bien utilizados y cuidados por el hombre para tener un mejor

ambiente. Esto indica un alto nivel de conciencia sobre la importancia del buen uso y preservación de los recursos naturales.

Un 11,8% de los participantes, equivalente a 10 personas, manifestó estar poco de acuerdo con la afirmación. Si bien es una proporción menor, sugiere que aún hay un segmento de la población que no está del todo convencida sobre la necesidad de utilizar y cuidar adecuadamente los recursos naturales.

Sólo un 3,5%, correspondiente a 3 personas, señaló no estar nada de acuerdo. Aunque es un porcentaje muy pequeño, es importante considerar que existe este grupo que no ve la relación entre el buen uso de los recursos naturales y la mejora del ambiente.

Los resultados de la tabla 3 muestran un alto consenso (84,7%) sobre la importancia de que el ser humano utilice de manera adecuada y cuide los recursos naturales para tener un mejor ambiente. No obstante, todavía hay un 15,3% que no está muy de acuerdo o nada de acuerdo con esta noción, lo que sugiere la necesidad de seguir concientizando a la población sobre este tema crucial para la sostenibilidad ambiental.

La tabla 4 muestra los resultados de una pregunta específica de la encuesta que busca evaluar la percepción de los habitantes sobre la disponibilidad y distribución del recurso hídrico en su cantón. Esta pregunta es particularmente relevante dado que el agua es un recurso natural esencial para la vida y el desarrollo de las comunidades. Los datos obtenidos nos permiten comprender cómo la población percibe la gestión de este recurso vital en su área local.

Tabla 4. ¿Considera usted que en su cantón provee el recurso natural (agua) para toda la población?.

Válido	Frecuencia	Porcentaje (%)	% Válido	% Acumulado
Nada	4	4,7	4,7	4,7
Muy Poco	26	30,6	30,6	35,3
Poco	40	47,1	47,1	82,4

Mucho	15	17,6	17,6	100,0
Total	85	100,0	100,0	

Fuente: Las Autoras (2023).

Como resultado de esta pregunta en la encuesta realizada, 15 personas equivalentes al 17,6% consideran que en su cantón se provee “mucho” el recurso agua para toda la población. Sin embargo, la mayoría, que son 40 personas equivalentes al 47,1%, opina que se provee “poco” este líquido vital. Además, 26 personas (30,6%) manifestaron que se suministra “muy poco” el agua en su cantón. En la minoría, 4 personas (4,7%) indicaron que no se provee “nada” de este recurso natural.

Estos resultados nos dan a conocer que el agua no está siendo distribuida adecuadamente en el cantón para todas las personas, según la percepción de la mayoría de los encuestados. Por lo tanto, las autoridades deben tener en cuenta que este recurso natural es importante e indispensable para el diario vivir y tomar medidas para mejorar su distribución y acceso equitativo.

La tabla 5 presenta los resultados de una pregunta crucial de la encuesta, diseñada para evaluar la percepción de los encuestados sobre la posibilidad de extinción de los recursos naturales. Esta pregunta es fundamental para comprender la conciencia de la población sobre la finitud de los recursos y la importancia de su conservación. Las respuestas obtenidas nos proporcionan una visión valiosa sobre cómo los participantes perciben la vulnerabilidad de los recursos naturales.

Tabla 5. ¿Cree usted que los recursos naturales se puedan extinguir?.

Válido	Frecuencia	Porcentaje (%)	% Válido	% Acumulado
Nada	4	4,7	4,7	4,7
Muy Poco	20	23,5	23,5	28,8
Poco	52	61,2	61,2	89,4
Mucho	9	10,6	10,6	100,0
Total	85	100,0	100,0	

Fuente: Las Autoras (2023).

Según los resultados, se evidencia que 9 personas, equivalentes al 10,6%, manifestaron que los recursos naturales se pueden extinguir “mucho”. Por otro lado, la mayoría de la población encuestada, 52 personas que representan el 61,2%, dicen que los recursos naturales se pueden extinguir “poco”. Además, el 23,5%, es decir, 20 personas, opinan que los recursos naturales se pueden extinguir “muy poco”. Y una minoría del 4,7%, correspondiente a 4 personas, cree que los recursos naturales no se pueden extinguir “nada”.

Es cierto que una parte significativa de la población (el 61,2%) considera que los recursos naturales tienen poca probabilidad de extinguirse. Sin embargo, si sumamos los porcentajes de quienes creen que pueden extinguirse “mucho” (10,6%) y “poco” (61,2%), vemos que la gran mayoría (71,8%) sí está consciente de que existe la posibilidad de que los recursos naturales se agoten.

Esto sugiere que hay una preocupación generalizada por la supervivencia ambiental y el cuidado de los recursos para evitar su extinción y así asegurar la supervivencia humana. No obstante, el hecho de que el 28.2%, resultado de sumar “muy poco” (23.5%) y “nada” (4.7%), piense que es muy poco probable o imposible que los recursos naturales se extingan, indica que aún se necesita más concienciación sobre este tema crucial.

La tabla 6 muestra los resultados de una pregunta clave de la encuesta, diseñada para evaluar la percepción de los habitantes sobre la relación entre el aprovechamiento de los recursos naturales y el desarrollo sostenible del Cantón Sucre. Esta pregunta es particularmente relevante ya que busca entender cómo la población local percibe el vínculo entre la gestión de los recursos naturales y el crecimiento económico de su región. Los datos obtenidos nos ofrecen una visión valiosa sobre las expectativas de la comunidad en cuanto al potencial de los recursos naturales para impulsar el desarrollo sostenible.

Tabla 6. ¿Cree usted que potenciando los recursos naturales ayude para que el desarrollo sostenible garantice el crecimiento económico del Cantón Sucre?.

Válido	Frecuencia	Porcentaje (%)	% Válido	% Acumulado
No	6	7,1	7,1	7,1
Sí	78	91,8	92,9	100,0
Total	84	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,2		
Total	85	100,0		

Fuente: Las Autoras (2023).

En los resultados, se evidenció que 6 personas, equivalentes al 7,1%, manifestaron que potenciar los recursos naturales no ayuda a que el desarrollo sostenible garantice el crecimiento económico del Cantón Sucre.

Por otro lado, 78 personas, que representan el 91,8% de los encuestados, dijeron que sí se puede garantizar el crecimiento económico a través de potenciar los recursos naturales. Este 91,8% se calcula sobre el total de 85 encuestados. Adicionalmente, hubo 1 persona (1,2%) que no respondió a esta pregunta, lo cual se reporta como un valor perdido en el sistema.

Una gran mayoría (91,8%) está de acuerdo en que potenciando los recursos naturales se puede lograr un gran crecimiento económico en el Cantón Sucre. Sólo una pequeña minoría (7,1%) opina lo contrario.

Tras analizar diversos estudios sobre el cuidado ambiental, cabe destacar el trabajo de Severiche-Sierra, Gómez-Bustamante y Jaimes-Morales (2016a): quienes enfatizan la importancia de la educación ambiental y la participación activa de la comunidad en la preservación del entorno para reducir la contaminación, proponiendo acciones como el reciclaje, la reforestación y la implementación de programas educativos.

Cuidar el medio ambiente conlleva beneficios como el ahorro energético, la reducción de la contaminación del aire, la mitigación del cambio climático, la preservación de la biodiversidad y la mejora de la calidad de vida. Se sugieren estrategias para abordar la contaminación desde la comunidad y

la familia, mediante programas de formación, campañas de concienciación y el uso efectivo de medios de comunicación.

En el trabajo investigativo de Rodríguez (2011): la degradación ambiental global se ha intensificado en años recientes, impulsada por la explotación desmedida de los recursos naturales y la apatía de naciones clave. Este deterioro ecológico repercute negativamente en la sociedad, afectando directamente la salud humana. Los estudios subrayan cómo el manejo irresponsable de los recursos naturales compromete el bienestar colectivo, instándonos a adoptar una postura más consciente y ética. Este escenario nos exhorta a replantearnos nuestra relación con el entorno, promoviendo un aprovechamiento sostenible de los recursos que propicie un ambiente saludable y una mejor calidad de vida para las generaciones actuales y futuras.

Acorde con lo planteado por Muñoz-Menéndez, Puente-Padilla y Soto-Cevallos (2021): la creciente escasez de recursos vitales como el agua y el suelo está obligando a la humanidad a reconsiderar sus métodos productivos. Esta situación impulsa una transformación profunda o la integración de innovaciones tecnológicas para optimizar la eficiencia y satisfacer las necesidades humanas. Existe una conciencia creciente sobre el impacto nocivo de la contaminación, tanto en los ecosistemas como en la salud humana. Esta realidad subraya la urgencia de adoptar prácticas más sostenibles, ya que la continua degradación ambiental está acelerando el agotamiento de recursos naturales esenciales para nuestra supervivencia y bienestar.

La investigación ha puesto de manifiesto la apremiante necesidad de fomentar una conciencia ambiental más profunda para salvaguardar nuestro futuro. Por su parte, Severiche-Sierra, Gómez-Bustamante y Jaimes-Morales (2016b): enfatizan que la protección del entorno es una prioridad ineludible frente a los crecientes desafíos ecológicos que comprometen nuestra calidad de vida.

Es imperativo impulsar iniciativas y cultivar una comprensión colectiva sobre el papel crucial de la educación ambiental en la creación de un ecosistema saludable, considerándola como un catalizador para el cambio social. Los autores sugieren una revisión integral de los programas educativos, con el objetivo de inculcar en las nuevas generaciones un compromiso activo con el cuidado de su entorno inmediato y global, fomentando así una transformación sostenible a largo plazo.

4. Conclusiones

El presente estudio revela la importancia crucial del uso responsable de los recursos naturales para el desarrollo sostenible y el bienestar de las comunidades. Los resultados obtenidos en el Cantón Sucre demuestran una conciencia significativa sobre la relevancia de los recursos naturales, aunque también señalan áreas de mejora en cuanto a su gestión y distribución.

Un hallazgo relevante es la percepción mayoritaria (84,7%) de que los recursos naturales deben ser bien utilizados y cuidados para mejorar el ambiente. Esto indica una base sólida de conciencia ambiental sobre la cual se pueden construir políticas y programas de conservación más efectivos.

Sin embargo, la investigación también revela desafíos importantes. La distribución desigual del recurso hídrico, percibida por una proporción significativa de la población, sugiere la necesidad de mejorar la infraestructura y la gestión del agua en el cantón. Además, la divergencia de opiniones sobre la posibilidad de extinción de los recursos naturales indica que aún es necesario fortalecer la educación ambiental.

Un aspecto novedoso y alentador es el amplio consenso (91,8%) sobre el potencial de los recursos naturales para impulsar el desarrollo sostenible y el crecimiento económico del Cantón Sucre. Esto representa una oportunidad para alinear las políticas de desarrollo con prácticas de gestión sostenible de los recursos.

Comparando con estudios similares, nuestros resultados concuerdan con la tendencia global hacia una mayor conciencia ambiental, pero también reflejan desafíos comunes en la implementación práctica de la sostenibilidad a nivel local.

Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en las estrategias específicas para mejorar la distribución de recursos, especialmente el agua, y en cómo traducir la conciencia ambiental en acciones concretas de conservación y uso sostenible de los recursos.

Es importante reconocer las limitaciones de este estudio, como su enfoque en un solo cantón, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Sin embargo, la metodología empleada y los hallazgos obtenidos proporcionan una base sólida para comprender las percepciones y actitudes hacia los recursos naturales en contextos locales similares.

En compendio, este estudio demuestra que existe una base de conciencia ambiental en el Cantón Sucre sobre la cual se pueden desarrollar estrategias más efectivas para el uso sostenible de los recursos naturales. La clave para el futuro será traducir esta conciencia en acciones concretas que beneficien tanto al desarrollo económico como a la conservación del ambiente.

5. Referencias

- Anzil, F. (2006). **Recursos Naturales**. Argentina: Zona Económica.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Madroñero-Palacios, S., & Guzmán-Hernández, T. (2018). **Desarrollo sostenible. Aplicabilidad y sus tendencias**. *Revista Tecnología en Marcha*, 31(3), 122-130. Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica.

- Morales, S., Huerta, H., Torres, N., Torres, A., Vargas, F., & Cuautle, L. (2022). **Sistemas de gestión integral y su importancia para el desarrollo sustentable: una revisión bibliométrica.** *SIGNOS, Investigación en Sistemas de Gestión*, 14(2), 1-22, e-ISSN: 2463-1140. Recuperado de: <https://doi.org/10.15332/24631140.7797>
- Muñoz-Menéndez, M., Puente-Padilla, G., & Soto-Cevallos, J. (2021). **Sostenibilidad de la agricultura y los recursos naturales.** *Revista De Ciencias Agropecuarias ALLPA*, 4(8), 2-7, e-ISSN: 2600-5883. Ecuador: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- NU (2015). **La Agenda para el Desarrollo Sostenible.** Nueva York, Estados Unidos: Naciones Unidas.
- NU. CEPAL (2018). **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales.** ISBN: 978-92-1-058643-6. Chile: CEPAL.
- Rodríguez, V. (2011). **La protección del medio ambiente y la salud, un desafío social y ético actual.** *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(4), 510-518, e-ISSN: 0864-3466. Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- Sánchez, M. (2011). **¿Condicionan los recursos naturales el crecimiento económico?.** *Semestre económico*, 14(29), 117-128, e-ISSN: 0120-6346. Colombia: Universidad de Medellín.
- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E., & Jaimes-Morales, J. (2016a,b). **La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible.** *Telos*, 18(2), 266-281, e-ISSN: 1317-0570. Venezuela: Universidad Dr. Rafael Bellosos Chacín (URBE).

Lilia Moncerrate Villacis Zambranoe-mail: lilia.villacis@uleam.edu.ec

Nacida en Manabí, Ecuador, el 17 de agosto del año 1960. Profesora de Segunda Enseñanza en la especialidad de Supervisión y Administración Educativa; Lcda. en administración y supervisión educativa; Diplomado en pedagogías innovadoras; Diplomado en Auditoria de Gestión de la Calidad; Master en desarrollo de la Inteligencia y Educación; Doctora en Administración; Investigadora acreditada auxiliar 1 por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT); Post-Doctora en Sistematización educativa; Docente en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), extensión Bahía; Docente investigadora, Formadora de formadores (Catedrática-ULEAM); Asesora de trabajos de primer, segundo y tercer nivel; he patentizado 6 libros; académica y de cultura general; escritora de artículos regionales de alto impacto, libros y memorias.

Yraida Mariela Arturo Medrandae-mail: marielaar79@gmail.com

Nacida en san Vicente, Ecuador, el 8 de mayo del año 1979. Licenciada en ciencia de la educación mención parvulario por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM); tengo ya 15 años en la docencia; mi trayectoria laboral ha sido en instituciones fiscales como la escuela Mauro Cedeño Jerves, la Unidad Educativa Jama; y actualmente laboro en la Unidad Educativa Elías Cedeño Jerves.

Lucia Margarita Álvarez Zambrano
e-mail: lucyavarez2001@hotmail.com



Nacida en Bahía de Caráquez, provincia de Manabí, Ecuador, el 10 de enero del año 1971. Profesión CPA Licenciada en contabilidad y auditoría por la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE); Maestría en Finanzas y Tributación por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG); servidor público con 20 años en diferentes instituciones públicas del Ecuador, Gobiernos Locales, Directora Financiera, especialidad tributos; Elaboración de formatos, procedimientos preparación y presupuestos participativos; capacitación en temas de finanzas públicas; Experiencia en docencia de Colegios privados; trabajos de cooperación con Organización No Gubernamental (ONG), Agencia Francesa, Fundación Inversión y Cooperación; Asesora del Proyecto Ahorrar para aprender, enfocado en incentivar el ahorro y evitar el sobreendeudamiento; apoyo a los emprendimientos y su sostenibilidad.

Educación Superior: Estrategias de comunicación visual para emprendimientos rurales

Autores: César Adrián Niveló Guamán

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

canivelo@sudamericano.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0005-3818-8162>

Elvis Humberto Urgilés Cabrera

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

ehurgiles@sudamericano.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-5360-4006>

Resumen

Los emprendimientos rurales frecuentemente carecen de estrategias de comunicación visual debido a falta de recursos o conocimientos. Las instituciones de educación superior pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo de proyectos que apoyen estos emprendimientos. Este estudio analiza cómo las estrategias de comunicación visual propuestas desde la academia influyen en los emprendimientos rurales. Mediante un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo y un diseño cuasiexperimental longitudinal, se seleccionaron 15 emprendimientos por muestreo no probabilístico. Se aplicaron encuestas y entrevistas para evaluar su situación inicial y definir un *Brief*, seguido del desarrollo e implementación de estrategias por estudiantes universitarios. Los resultados, evaluados seis meses después, mostraron cambios positivos en la percepción de la importancia de la comunicación visual y su impacto en el éxito empresarial. Se concluye que la participación activa de la academia genera beneficios significativos en el sector rural, destacando la necesidad de una mayor comprensión y aplicación estratégica de la comunicación visual en los emprendimientos.

Palabras clave: emprendimiento rural; comunicación visual; educación superior; vinculación con la sociedad; estrategias de posicionamiento.

Código de clasificación internacional: 5801.01 - Medios audiovisuales; 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este artículo:

Niveló, C., & Urgilés, E. (2024). **Educación Superior: Estrategias de comunicación visual para emprendimientos rurales**. *Revista Científica*, 9(32), 208-228, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.10.208-228>

Fecha de Recepción:
01-11-2023

Fecha de Aceptación:
12-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Higher Education: Visual Communication Strategies for Rural Entrepreneurship

Abstract

Rural enterprises often lack visual communication strategies due to limited resources or knowledge. Higher education institutions can play a key role in developing projects that support these ventures. This study analyzes how visually communication strategies proposed by academia influence rural entrepreneurship. Using a mixed qualitative-quantitative approach and a longitudinal quasi-experimental design, 15 enterprises were selected through non-probabilistic sampling. Surveys and interviews were conducted to assess their initial situation and define a Brief, followed by the development and implementation of strategies by university students. The results, evaluated six months later, showed positive changes in the perception of the importance of visual communication and its impact on business success. It is concluded that the active participation of academia generates significant benefits in the rural sector, highlighting the need for greater understanding and strategic application of visual communication in entrepreneurship.

Keywords: rural entrepreneurship; visual communication; higher education; community engagement; positioning strategies.

International classification code: 5801.01 - Audio-visual methods; 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this article:

Nivelo, C., & Urgilés, E. (2024). **Higher Education: Visual Communication Strategies for Rural Entrepreneurship: Educación superior.** *Revista Científica*, 9(32), 208-228, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.10.208-228>

Date Received:
01-11-2023

Date Acceptance:
12-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Emprender según Sparano (2014): es un proceso que facilita la creación de nuevas empresas, tiene un impacto positivo en la sociedad, lo cual se deriva en la generación de nuevas plazas de trabajo. Emprender es un proceso sistémico y metodológico, en donde se trazan objetivos, definen actividades y se mantiene una proyección a futuro.

Para Soledispa, Vargas y Saltos (2022): emprender en Ecuador enfrenta desafíos como restricciones financieras, inestabilidad política, falta de conocimiento y apoyo gubernamental. La pandemia del COVID-19 afectó a negocios emergentes, obligándolos a adaptarse a nuevas tecnologías. Aunque el comercio electrónico se adoptó en zonas urbanas, no es viable en zonas rurales a corto plazo (Espinoza, Lluglla y Padilla, 2021). Sin embargo, el emprendimiento puede impulsar el desarrollo rural, dinamizando la economía y mejorando el nivel de vida (Freire, Peralta y Tigrero, 2019).

Muchos emprendimientos nacen de la necesidad de empleo e ingresos (Benavides, Betancourt y Villaquiran, 2021). Sin embargo, los emprendedores suelen centrarse en la producción y descuidar estrategias clave como la comunicación, gestión y planificación, limitando el crecimiento del negocio (Castillo-Vergara, 2020); (Morales, 2007). La comunicación estratégica es fundamental para crear valor y posicionamiento, incluyendo la comunicación visual y la identidad corporativa (Durán, Cisneros, Meléndez y Cid, 2019); (Carrero, 2019). Aunque las redes sociales y la publicidad tienen un impacto significativo en los consumidores (Tesoriere, 2021), los emprendimientos no aprovechan este potencial debido a la falta de comprensión, costo o planificación, especialmente en el sector rural.

De acuerdo con lo expuesto, se evidencia la poca inversión y planificación de estrategias de comunicación visual en los emprendimientos del sector rural, ya sea a causa de la falta de recursos, conocimientos o difícil acceso a estos servicios profesionales. En este contexto, las instituciones de

educación superior se perfilan como agentes clave para proporcionar el apoyo necesario en el diseño y ejecución de dichas estrategias (Rubio-Toledo y Benítez-Abarca, 2020). No obstante, para lograr un apoyo exitoso, estas instituciones deben desarrollar un plan estratégico en donde se incluya la transferencia tecnológica y de conocimiento (Álamo y García, 2007).

Con respecto al rol que desempeña a educación superior y la población, el Plan de Acción 2018-2028 (CRES, 2018): señala que la universidad debe transformar la sociedad, proyectar su acción mediante la participación de estudiantes y docentes. Por lo tanto, la participación activa de los estudiantes dentro de la sociedad genera cambios positivos, sobre todo si se integran valores y responsabilidad social (Gallardo-Vázquez, 2019a). Para Vázquez y Ortíz (2018): en la docencia debe estar presente la intervención socialmente responsable. Por otro lado, los estudiantes adquieren competencias transversales, tales como: adaptabilidad a nuevos entornos, creatividad, liderazgo y emprendimiento (Gallardo-Vázquez, 2019b).

Diversos proyectos e investigaciones se han desarrollado bajo esta temática, en dónde se analizan los resultados y recogen las experiencias de la participación de los estudiantes de educación superior con la sociedad, entre varias iniciativas desarrolladas en Ecuador, se destaca el proyecto ExPorto (Rodríguez-Loor, 2022); esta iniciativa busca aportar al desarrollo económico del cantón Portoviejo, provincia de Manabí, pretende fortalecer los emprendimientos, exhibir y comercializar en mercados locales, provinciales, nacionales e internacionales.

La presente investigación pretende identificar el papel que ejerce la educación de tercer nivel en el impulso del emprendimiento rural mediante la vinculación con la sociedad, con el proyecto de estrategias de comunicación visual dirigido a emprendimientos y asociaciones de la parroquia Santa Ana perteneciente al cantón Cuenca, provincia Azuay, con el apoyo de Gobierno Autónomo Descentralizado de dicha parroquia. Además, el presente

documento busca evaluar el impacto y resultados de las estrategias aplicadas en la población beneficiada durante el período 2023-2024.

2. Metodología

El Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de Santa Ana, en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano (ITS) y emprendimientos locales, ejecuta el proyecto Estrategias de posicionamiento a través de la comunicación visual (2023-2024) de la carrera de Diseño Gráfico. Este proyecto de vinculación con la sociedad consta de 4 fases y busca fortalecer a emprendimientos y organizaciones de la parroquia:

- **Primera fase:** Selección de los informantes clave según afinidad y aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Dichos informantes serán los beneficiarios de las fases siguientes.
- **Segunda fase:** Asignación de estudiantes a cada beneficiario (emprendimiento, asociación u organización). Los grupos están conformados de 3 a 5 estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico de segundo ciclo de las secciones matutina y nocturna. Cada grupo debe presentar lo siguiente:
 - Entrevista al beneficiario, para definir el brief; Aplicación de estrategias de posicionamiento.
 - Desarrollo de identidad visual y manual de uso de marca, en donde se proponen aplicaciones, souvenir, uniformes, letreros y artes preparadas para producción gráfica.
 - Señalética.
 - Publicidad impresa y digital.
 - Prototipo de App o Página web.
- **Tercera fase:** Entrega a los beneficiarios de los elementos elaborados por los estudiantes, implementación en las instalaciones de cada negocio, así como también en sus plataformas digitales y redes sociales.
- **Cuarta fase:** Después de 6 meses de la implementación, se procede a evaluar los resultados.

En conformidad con el Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de Santa Ana. La parroquia cuenta con una población referencial al año 2020 de 5366 habitantes, siendo el 1,06% de la población del cantón Cuenca (Plan Piloto, 2019). El PDOT 2019-2023 identifica la existencia de 233 emprendimientos y microempresas, 5 establecimientos de la categoría

Pequeña Empresa, 11 organizaciones y asociaciones jurídicas y 19 no jurídicas, involucrando a 618 habitantes en sus actividades. Estos negocios se encuentran en las áreas de agricultura, producción, bebidas y alimentos, construcción, fabricación de muebles de madera y metal, artesanía y construcción.

Para el desarrollo de esta investigación, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual se seleccionaron 15 informantes clave que cumplieron con el perfil requerido por la investigación (15 emprendimientos). Los criterios de selección fueron: ser un emprendimiento, microempresa, pequeña empresa, asociación u organización establecida dentro de la parroquia Santa Ana y tener un mínimo de 2 años de funcionamiento. En colaboración con el GAD Parroquial de Santa Ana, se identificaron a estos informantes clave.

Este estudio utiliza un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) con un diseño cuasiexperimental y longitudinal. Se manipula una variable independiente (estrategias de branding y comunicación visual) y se observan sus efectos. Debido a la selección de la muestra, no cumple con los criterios para un paradigma experimental, por lo que se clasifica como cuasiexperimental. El diseño longitudinal permite recolectar datos en múltiples momentos y observar la evolución de las variables de interés en el mismo grupo de estudio a lo largo del tiempo (Delgado y Llorca, 2004).

Para la recolección de datos, se aplicó una encuesta debido a su versatilidad y eficiencia para abordar diversos temas en un cuestionario, lo que constituye una fuente de datos primarios. En el cuestionario, se formularon preguntas con el objetivo de obtener información sobre: El nivel de conocimiento de identidad visual; La importancia de los elementos que conforman un identificador visual; El público objetivo del emprendimiento; La publicidad; La competencia. Además, se buscó definir formas de contacto para la siguiente etapa.

Se utilizó la entrevista semiestructurada para recolectar datos cualitativos, enfocada en cada beneficiario para definir el Brief, una herramienta clave en el diseño gráfico. Se formularon preguntas sobre filosofía, público objetivo, sector, competencia, preferencias y referencias de cada emprendimiento.

Seis meses después, se reaplicó la encuesta con las mismas variables y se agregaron preguntas para medir el impacto de las estrategias implementadas y el nivel de aceptación, debido al enfoque longitudinal de la investigación.

Antes de analizar los datos recopilados, se realizó una limpieza y organización exhaustiva. Luego, se aplicó un análisis ANOVA de medidas repetidas mediante *IBM SPSS Statistics*, ya que la variable independiente es el tiempo (Vallejo y Lozano, 2006). Se evaluaron variables dependientes como: Nivel de conocimiento sobre identidad visual, Importancia de un identificador visual, Diseño profesional de identificadores, Identificación del público objetivo, Uso de publicidad. El ANOVA de medidas repetidas determina si existe un efecto significativo, es decir, si la estrategia generó un cambio en las variables dependientes (Gallardo-Vázquez, Sánchez-Hernández y Corchuelo-Martínez-Azua, 2013).

Se realizó un análisis descriptivo de los datos recolectados en la segunda encuesta para resumir y describir los resultados. Además, se hizo un análisis comparativo para identificar patrones o diferencias en los datos de cada participante. El objetivo principal fue recolectar datos para elaborar el *Brief* y diseñar propuestas.

3. Resultados

Los resultados de las encuestas realizadas antes y después de aplicar las estrategias del proyecto de vinculación, en algunas variables reflejan cambios significativos, a continuación, se expondrá a detalle cada resultado.

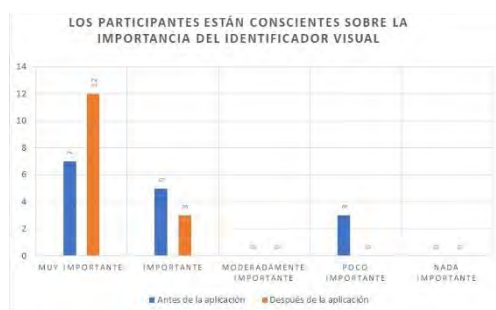
Gráfico 1. Primera variable. Comparativa sobre el nivel de conocimiento sobre marcas y logotipos.



Fuente: Los Autores (2023).

En la primera encuesta, el 67% de los participantes (10) conocían sobre marcas y logotipos, mientras que el 33% (5) no tenían conocimiento. Sin embargo, después de aplicar la estrategia de posicionamiento, el 100% de los participantes (15) demostraron tener conocimiento sobre el tema, lo que indica un aumento significativo en el nivel de conocimiento (gráfico 1).

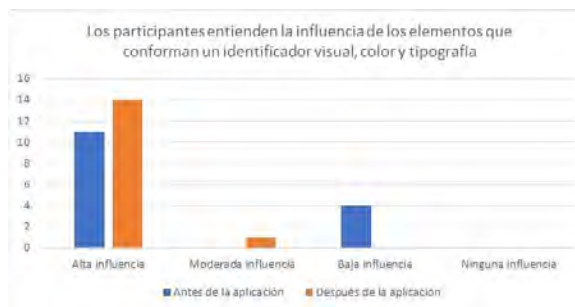
Gráfico 2. Segunda variable. Los participantes están conscientes sobre la importancia del identificador visual.



Fuente: Los Autores (2023).

En la primera encuesta, 7 participantes (47%) consideraron un identificador visual como muy importante, 5 (33%) importante y 3 (20%) poco importante. En la segunda encuesta, 12 participantes (80%) lo consideraron muy importante y 3 (20%) importante (gráfico 2).

Gráfico 3. Tercera variable. Los participantes entienden la influencia de los elementos que conforman un identificador visual, color y tipografía.



Fuente: Los Autores (2023).

En la primera encuesta, 11 participantes (73%) consideraron que los elementos del identificador visual tienen alta influencia, y 4 (27%) baja influencia. En la segunda encuesta, 14 participantes (93%) consideraron alta influencia y 1 (7%) moderada influencia, mostrando un incremento significativo en la comprensión de su importancia (gráfico 3).

Gráfico 4. Cuarta variable. Los participantes cuentan con un identificador visual diseñado profesionalmente.

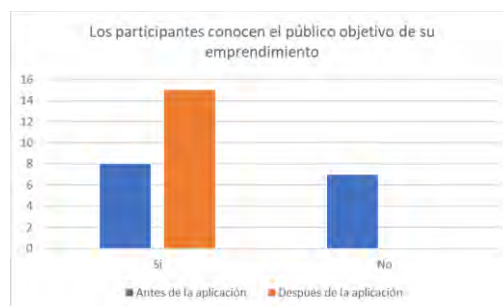


Fuente: Los Autores (2023).

En la primera encuesta, 2 participantes (13%) tenían un identificador visual profesional, mientras que 13 (87%) no. Después de la estrategia, todos los participantes (15, equivalente al 100%) obtuvieron un identificador visual profesional, mostrando un aumento significativo y demostrando la efectividad

de la estrategia (gráfico 4).

Gráfico 5. Quinta variable. Los participantes conocen el público objetivo de su emprendimiento.



Fuente: Los Autores (2023).

En la primera encuesta, 8 participantes (53%) conocían su público objetivo, mientras que 7 (47%) no. Después de la estrategia, todos los participantes (15, equivalente al 100%) conocían su público objetivo, demostrando un aumento significativo en la comprensión de este aspecto crucial del emprendimiento. La eliminación de respuestas negativas en la segunda encuesta destaca el impacto positivo de la intervención (gráfico 5).

Gráfico 6. Sexta variable. Los participantes han realizado la publicidad impresa y digital.

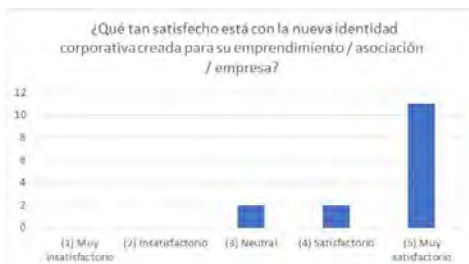


Fuente: Los Autores (2023).

En la primera encuesta, solo 2 participantes (13%) habían realizado publicidad, mientras que 13 (87%) no. Después de la estrategia, 9

participantes (60%) reportaron haber realizado publicidad, mientras que 6 (40%) no. Hubo un aumento significativo, de 2 a 9 participantes, pero aún hay un 40% que no ha implementado publicidad, lo que sugiere que pueden existir otros factores limitantes que requieren atención adicional (gráfico 6).

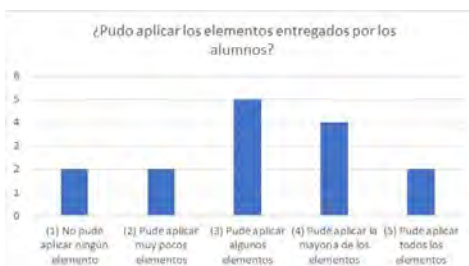
Gráfico 7. Satisfacción con la nueva identidad corporativa.



Fuente: Los Autores (2023).

El gráfico 7 muestra que 11 participantes (73%) están muy satisfechos con la nueva identidad corporativa (calificación 5), 2 (13%) la consideran satisfactoria (calificación 4) y 2 (13%) mantienen una posición neutral (calificación 3). La media de satisfacción es de 4.4, con una moda de 5. El 87% de las respuestas son positivas, indicando un alto nivel de satisfacción general y un impacto positivo significativo de la estrategia de posicionamiento en la percepción de los emprendedores sobre su imagen corporativa.

Gráfico 8. Aplicación de los elementos de la identidad.

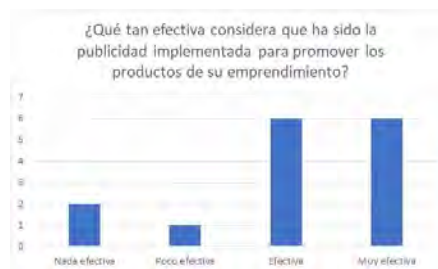


Fuente: Los Autores (2023).

El gráfico 8 muestra que 2 participantes (13%) aplicaron todos los

elementos, 4 (27%) la mayoría, 5 (33%) algunos, 2 (13%) muy pocos y 2 (13%) ninguno, con una media de 3.6 (“aplicó algunos elementos”) y una moda de 3, indicando que, aunque el 57% de las respuestas son positivas, un porcentaje considerable enfrentó dificultades en la implementación, lo que sugiere que aún hay margen para mejorar en la facilitación de la implementación práctica de los elementos de identidad corporativa.

Gráfico 9. Efectividad de la publicidad.



Fuente: Los Autores (2023).

El gráfico 9 muestra que 6 participantes (40%) consideran la publicidad “muy efectiva”, 6 (40%) “efectiva”, 1 (7%) “poco efectiva” y 2 (13%) “nada efectiva”. La media es 4.3, entre “efectiva” y “muy efectiva”, con una moda de 5. El 80% de las respuestas son positivas, indicando que la publicidad ha sido generalmente efectiva para promover los productos, aunque algunas respuestas negativas sugieren espacio para mejorar y adaptar las estrategias publicitarias.

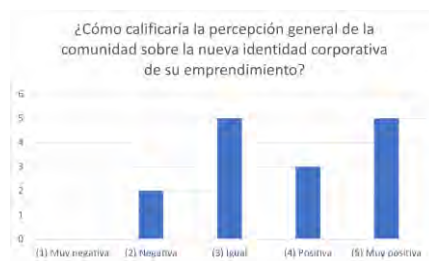
Gráfico 10. Aumento del conocimiento en la comunidad.



Fuente: Los Autores (2023).

El gráfico 10 muestra que 2 participantes (13%) perciben un aumento “mucho” en el conocimiento de la comunidad, 3 (20%) “bastante”, 4 (27%) “sigue igual”, 4 (27%) “muy poco” y 2 (13%) “ningún” aumento. La media es 3.4, entre “sigue igual” y “bastante” aumento. El 33% de las respuestas son positivas, lo que sugiere que, aunque algunos emprendimientos han experimentado un aumento notable, la percepción general es más moderada y hay margen para mejorar y potenciar la visibilidad en la comunidad.

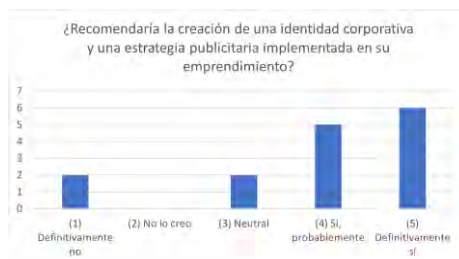
Gráfico 11. Percepción de la comunidad sobre la nueva identidad.



Fuente: Los Autores (2023).

El gráfico 11 muestra que 5 participantes (33%) califican la percepción de la comunidad como “Muy positiva”, 3 (20%) como “Positiva”, 5 (33%) como “Igual” y 2 (13%) como “Negativa”. La media es 4.2, entre “Positiva” y “Muy positiva”. El 53% de las respuestas son positivas, lo que sugiere una tendencia positiva pero más moderada de lo esperado. La mayoría de los emprendedores perciben una imagen positiva o neutral de su marca en la comunidad, con margen para mejorar en algunos casos.

Gráfico 12. Recomendación a otros emprendedores.



Fuente: Los Autores (2023).

El gráfico 12 muestra que 6 participantes (40%) recomendarían “definitivamente sí” las estrategias, 5 (33%) “sí, probablemente”, 2 (13%) se mantienen “neutros” y 2 (13%) “definitivamente no”. La media es 4.4, entre “sí, probablemente” y “definitivamente sí”. El 73% de las respuestas son positivas, confirmando que la mayoría recomendaría la creación de una identidad corporativa y estrategia publicitaria. Las entrevistas revelan que inicialmente los emprendedores no consideraban desarrollar un plan de identidad corporativa, pero después de la aplicación de las estrategias, valoraron positivamente la experiencia y otorgaron libertad creativa a los estudiantes para desarrollarlas.

4. Discusión

El emprendimiento juega un papel clave en la superación de brechas económicas y es una alternativa para cambiar el mundo (Sánchez, 2021a); (Parra, 2023). Para lograrlo, es importante la participación de actores sociales, gobiernos locales y educación, especialmente la de tercer nivel, que se adapte a las necesidades sociales (Loor-Vega, Figueroa, Quijije-Ortega, Santos-Zambrano, Cedeño-Ugalde y Delgado-Janumis, 2018). La educación superior debe generar conocimiento que aborde desafíos globales y promover la responsabilidad social, el desarrollo sostenible y la gestión de actividades para el beneficio común (Saldaña, 2017); (Vasallo, 2015).

La creación de emprendimientos impulsa el crecimiento socioeconómico individual, poblacional y regional. Para potenciar su impacto, es crucial brindar apoyo integral, incluyendo formación y capacitación continua, que facilite el éxito y expansión de los negocios. Fomentar una cultura de emprendimiento, a través de incubadoras y semilleros de empresas, permite crear nuevos emprendimientos de manera organizada y planificada, minimizando los riesgos de fracaso (Sánchez, 2021b).

Este proyecto de investigación refleja lo antes mencionado,

evidenciando numerosas coincidencias que son una constante a nivel nacional. Factores como el miedo al fracaso al momento de emprender condicionan al emprendedor a buscar otras fuentes de ingreso, relegando el emprendimiento a un segundo plano. Por esta razón, el emprendedor no profundiza en estrategias ni planificación a futuro, lo que limita su potencial y crecimiento.

5. Conclusiones

El trabajo conjunto entre la academia, el Instituto Superior Tecnológico Sudamericano (ITS) y el Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Santa Ana, han brindado estrategias y herramientas para mejorar el posicionamiento y comunicación visual de emprendimientos rurales, haciéndolos más competitivos. Sin embargo, es importante destacar que estas acciones son solo un factor para el éxito, y es necesario involucrar diversas ramas de profesionalización para ampliar el conocimiento y alcanzar un impacto más significativo.

El ITS Sudamericano de Cuenca está comprometido con el fortalecimiento de la sociedad, demostrando que las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad con la comunidad. La participación activa de estudiantes y docentes es enriquecedora, ya que los estudiantes enfrentan retos reales, adquiriendo experiencia y responsabilidad, mientras la comunidad se beneficia de soluciones profesionales.

Es importante destacar la activa participación de los emprendedores, quienes han demostrado apertura para aprender nuevos conocimientos y compromiso para aplicar y poner en práctica las estrategias planteadas. Esto permite contribuir no solo al impulso de los emprendimientos, sino también al desarrollo de la parroquia.

Los hallazgos del estudio sugieren que las estrategias de comunicación visual propuestas desde la academia fortalecen y posicionan la marca,

mejorando la percepción del público objetivo. Sin embargo, se identifican áreas de mejora: aplicación práctica, comprensión del sector comercial y planificación entre estudiantes y emprendedores. Se recomienda seguir trabajando en el fortalecimiento de habilidades y profundizar en factores que influyen en el progreso de un emprendimiento.

6. Referencias

- Álamo, F., & García, M. (2007). **El proceso estratégico en el sector público: Análisis en el contexto de las Universidades Españolas.** *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 13(2), 113-129, e-ISSN: 1135-2523. España: Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa.
- Benavides, J., Betancourt, D., & Villaquirán, D. (2021). **Emprendimiento, una nueva oportunidad de vida.** *Travesía Emprendedora*, 5(1), 86-90, e-ISSN: 2539-0376. Recuperado de: <https://doi.org/10.31948/travesiaemprendedora.vol5-1.art16>
- Carrero, Y. (2019). **Identidad Corporativa y los Valores Organizacionales, desde un Liderazgo de Avanzada.** *Revista Científica*, 4(14), 347-366, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.17.347-366>
- Castillo-Vergara, M. (2020). **Emprendimientos dinámicos: Una llave para el futuro de Chile.** *Observatorio Económico*, 19, 1-1, e-ISSN: 0719-9597. Recuperado de: <https://doi.org/10.11565/oe.vi130.395>
- CRES (2018). **Plan de Acción 2018-2028.** III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Delgado, M., & Llorca, J. (2004). **Estudios longitudinales: concepto y particularidades.** *Revista Española de Salud Pública*, 78(2), 141-148,

e-ISSN: 2173-9110. España: Ministerio de Sanidad.

- Domínguez, P. (1996). **El trasfondo de la imagen**. *Comunicar*, 6, 123-128, e-ISSN: 1988-3293. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C06-1996-25>
- Durán, P., Cisneros, N., Meléndez, V., & Cid, R. (2019). **Comunicación Estratégica: Modelo de gestión comunicacional**. *Anuario de Investigación CONEICC*, I(XXVI), 70-80, e-ISSN: 2594-0880. Recuperado de: <https://doi.org/10.38056/2019aiccXXVI76>
- Espinoza, Ó., Lluglla, L., & Padilla, A. (2021). **El emprendimiento rural post Covid-19: consideraciones para una recuperación económica sostenible**. *Universidad y Sociedad*, 13(S1), 443-451, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Freire, M., Peralta, P., & Tigrero, F. (2019). **Emprendimiento rural e impacto en el desarrollo económico y sociocultural: Comunas Libertador Bolívar, Cadeate y San Pablo, Cantón Santa Elena, Ecuador**. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 6(1), 73-78, e-ISSN: 1390-7697. Recuperado de: <https://doi.org/10.26423/rctu.v6i1.447>
- Gallardo-Vázquez, D. (2019a,b). **Escala de medida de responsabilidad social en el contexto universitario: una triple visión basada en competencias, formación y participación del estudiante**. *Estudios Gerenciales*, 35(151), 159-177, e-ISSN: 2665-6744. Recuperado de: <http://doi.org/10.18046/j.estger.2019.151.3138>
- Gallardo-Vázquez, D., Sánchez-Hernández, M., & Corchuelo-Martínez-Azua, M. (2013). **Validación de un instrumento de medida para la relación entre la orientación a la responsabilidad social corporativa y otras variables estratégicas de la empresa**. *Revista de Contabilidad*, 16(1), 11-23, e-ISSN: 1138-4891. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/s1138-4891\(13\)70002-5](https://doi.org/10.1016/s1138-4891(13)70002-5)
- Goyes, G. (2020). **El valor social de la comunicación visual. Reflexiones educativas de una formación disciplinar emergente**. *Mediaciones*,

16(25), 348-361, e-ISSN: 2590-8057. Recuperado de:

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.16.25.2020.348-361>

Lloor-Vega, M., Figueroa, F., Quijije-Ortega, M., Santos-Zambrano, E., Cedeño-Ugalde, M., & Delgado-Janumis, D. (2018). **La vinculación y su desafío con la comunidad desde la Educación Superior**. *Polo del Conocimiento*, 3(8), 58-84, e-ISSN: 2550-682X. Recuperado de:

<https://doi.org/10.23857/pc.v3i8.597>

Morales, F. (2007). **La Comunicación Planificada: Estudio cualitativo de las variables estructura, gestión y valores en la comunicación de las organizaciones**. Tesis Doctoral. España: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Parra, V. (2023). **La influencia de la percepción en el emprendimiento**.

Travesía Emprendedora, 7(1), 21-24, e-ISSN: 2539-0376. Recuperado de:

<https://doi.org/10.31948/travesiaemprendedora.vol7-1.art3>

Plan Piloto (2019). **Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Plan Piloto 2030**. Administración 2019-2023. Ecuador: Secretaría de la Junta Parroquial.

Rodríguez-Lloor, A. (2022). **Vinculación desde la Universidad Técnica de Manabí y su articulación con el Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Portoviejo, Ecuador**. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 470-481, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación Investigación y Publicación (POCAIP).

Rubio-Toledo, M., & Benítez-Abarca, R. (2020). **Consideraciones estratégicas para optimizar el diseño de la transferencia tecnológica dentro de Instituciones Educativas Superiores**. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(27), 1-13, e-ISSN: 2007-3615. Recuperado de: <https://doi.org/10.36677/legado.v15i27.12600>

Saldaña, L. (2017). **La Universidad como institución pertinente en el avance de la sociedad**. *Educación Médica Superior*, 31(3), 222-231, e-

ISSN: 1561-2902. Cuba: Editorial Ciencias Médicas.

Sánchez, D. (2021a,b). **Diagnóstico y perspectivas de fomento del emprendimiento como instrumento de desarrollo en el cantón San Pedro de Pelileo.** *Revista Vínculos*, 6(3), 31-45, e-ISSN: 2631-2751. Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas.

Soledispa, L., Vargas, L., & Saltos, V. (2022). **Emprendimiento juvenil: Una valoración a la nueva modalidad de contrato en la legislación ecuatoriana.** *Revista Publicando*, 9(33), 138-148, e-ISSN: 1390-9304. Ecuador: Revista Publicando, Inc.

Sparano, H. (2014). **Emprendimiento en América Latina y su impacto en la gestión de proyectos.** *Revista Dimensión Empresarial*, 12(2), 95-106, e-ISSN: 1692-8563. Colombia: Universidad Autónoma del Caribe.

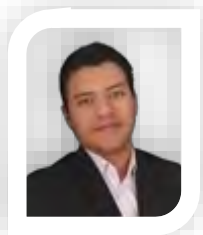
Tesoriere, P. (2021). **Comunicación visual en redes.** *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (127), 155-166, e-ISSN 1668-0227. Recuperado de: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi127.4591>

Vallejo, G., & Lozano, L. (2006). **Modelos de análisis para los diseños multivariados de medidas repetidas.** *Psicothema*, 18(2), 293-299, e-ISSN: 0214-9915. España: Universidad de Oviedo.

Vasallo, Y. (2015). **Desarrollo sustentable y responsabilidad social en la educación superior.** *Revista San Gregorio*, (10), 93-105, e-ISSN: 1390-7247. Ecuador: Universidad San Gregorio.

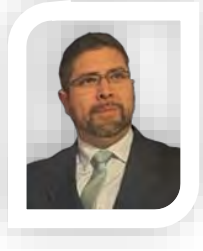
Vázquez, J.; & Ortiz, V. (2018). **Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades.** *IE Revista de investigación educativa de la Rediech*, 9(17), 133-144, e-ISSN: 2448-8550. Recuperado de: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.157

César Adrián Niveló Guamán
e-mail: canivel@sudamericano.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 8 de diciembre del año 1989. Ingeniero en Diseño Gráfico y Comunicación Visual; y Magister en Gestión del Diseño por la Universidad Técnica Israel (UISRAEL); docente investigador del Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); experiencia en diseño y docencia en el área editorial, identidad corporativa y multimedia; como profesional del diseño he centrado mis esfuerzos en difundir el conocimiento de esta área a los futuros profesionales basado en los fundamentos teóricos y prácticos de la carrera.

Elvis Humberto Urgilés Cabrera
e-mail: ehurgiles@sudamericano.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 26 de agosto del año 1978. Máster en Comunicación e Identidad Corporativa en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España; Ingeniero en Marketing y Negocios Internacionales en la Universidad Tecnológica América de Cuenca) Tecnólogo en Diseño Gráfico y Multimedia del Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano de Cuenca. Soy un diseñador que se especializa en Brand Development (Creación y Gestión de marcas). Tengo 18 años de experiencia en Diseño Gráfico y el Marketing Online.

Rol de la Inteligencia Emocional en las Relaciones Interpersonales de Estudiantes de Séptimo Grado

Autores: Geomayra Alejandra Domenech Tigreros
Universidad Cesar Vallejo, **UCV**
gdomenech@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3884-3671>

Diego Rafael González Núñez
Unidad Educativa Simón Bolívar
diego.rafaelgonzalez@gmail.com
Salinas, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0007-6568-7201>

Isaac Israel Lainez Suárez
Unidad Educativa Carrera Sánchez Bruno
lainezisaac30@gmail.com
Salinas, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0009-6811-696X>

Resumen

El artículo se centra en la investigación del rol de la inteligencia emocional y el impacto en las relaciones interpersonales en educandos de séptimo año de educación básica. Empleando un enfoque cuantitativo no experimental, se trabajó con una muestra de 28 estudiantes de 7^{mo} grado, con edades promedio de 10 a 11 años y de ambos sexos. Se utilizaron herramientas de medición estandarizadas para evaluar tanto la inteligencia emocional como las habilidades interpersonales de los participantes. Los logros adquiridos proporcionan una comprensión más profunda de cómo la inteligencia emocional influye en el estándar de las relaciones interpersonales, el coeficiente de correlación de Spearman indica una conexión positiva muy significativo entre ambas variables ($\rho = ,665$; $p < 0.05$), siendo descartada la hipótesis nula H_0 : No hay una relación significativa entre el rol de la inteligencia emocional y su impacto en las relaciones interpersonales en estudiantes de séptimo año básico. Estas conclusiones podrían tener implicaciones significativas para el desarrollo de intervenciones educativas destinadas a fomentar el crecimiento emocional y social en los niños desde una etapa temprana de su desarrollo.

Palabras clave: inteligencia emocional; crecimiento emocional; competencia emocional; aspecto socioemocional.

Código de clasificación internacional: 6104.01 - Procesos cognitivos.

Cómo citar este artículo:

Domenech, G., González, D., & Lainez, I. (2024). **Rol de la Inteligencia Emocional en las Relaciones Interpersonales de Estudiantes de Séptimo Grado**. *Revista Científica*, 9(32), 229-249, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.11.229-249>

Fecha de Recepción:
27-11-2023

Fecha de Aceptación:
10-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Role of Emotional Intelligence in Interpersonal Relationships of Seventh Grade Students

Abstract

The article focuses on investigating the role of emotional intelligence and its impact on interpersonal relationships in seventh-grade students. Using a non-experimental quantitative approach, a sample of 28 seventh-grade students, with an average age of 10 to 11 years and of both sexes, was studied. Standardized measurement tools were used to assess both emotional intelligence and interpersonal skills of the participants. The achievements provide a deeper understanding of how emotional intelligence influences the standard of interpersonal relationships. The Spearman correlation coefficient indicates a highly significant positive connection between both variables ($\rho = .665$; $p < 0.05$), thus rejecting the null hypothesis H_0 : There isn't significant relationship between the role of emotional intelligence and its impact on interpersonal relationships in seventh-grade students. These conclusions have important implications for the development of educational interventions aimed at fostering emotional and social growth in children from an early stage of their development.

Keywords: emotional intelligence; emotional growth; emotional competence; socioemotional aspect.

International classification code: 6104.01 - Cognitive functioning.

How to cite this article:

Domenech, G., González, D., & Lainez, I. (2024). **Role of Emotional Intelligence in Interpersonal Relationships of Seventh Grade Students**. *Revista Científica*, 9(32), 229-249, e-ISSN: 2542-2987.

Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.11.229-249>

Date Received:
27-11-2023

Date Acceptance:
10-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

La inteligencia emocional ha emergido como un área de atracción significativa en el ámbito educativo adecuado a su potencial para influir en el bienestar y el desempeño académico de los educandos. En particular, los discentes de séptimo año de educación básica representan un grupo crucial en el que investigar los efectos de la inteligencia emocional, ya que están experimentando importantes cambios cognitivos, sociales y emocionales. Este artículo se centra en explorar cómo la inteligencia emocional afecta a los escolares de 7^{mo} año, examinando su impacto en las relaciones interpersonales, la satisfacción personal y las habilidades de afrontamiento. Comprender estas dinámicas puede proporcionar *insights* valiosos para mejorar la experiencia educativa y promover el crecimiento completo de los educandos en esta etapa crucial de su formación.

La visión propuesta por Puertas-Molero, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, Ramírez-Granizo y González-Valero (2020a): ofrece un nuevo enfoque en el análisis de la inteligencia humana, apartándose de los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en aspectos cognitivos e intelectuales. En lugar de ello, resalta la relevancia del manejo emocional y social para entender la trayectoria vital de los seres humanos. Según este planteamiento, hay destrezas más significativas en las relaciones escolares y académicas en términos de lograr un mayor bienestar en diferentes aspectos de la vida, como el laboral, personal, académico y social.

Siguiendo la línea de pensamiento de Goleman (2020a): la inteligencia emocional se establece como una competencia fundamental para relacionarse globalmente, que considera las emociones y los sentimientos, así como diversas competencias como la autoconciencia, la motivación, el control de los impulsos, la perseverancia y la empatía. Estas habilidades no solo son esenciales para una adaptación social efectiva, sino que también promueven la imaginación y la solución de problemas en diversos contextos.

En otras palabras, la visión presentada por Molero y las ideas de Goleman (2020b): subrayan el interés de la inteligencia emocional en el avance integral del ser humano, especialmente en el ámbito educativo. Estos enfoques ofrecen una nueva perspectiva sobre la naturaleza de la inteligencia y resaltan la necesidad de cultivar habilidades emocionales y sociales para alcanzar el éxito y la fortuna en la vida.

A su vez, en el ámbito educativo, esta perspectiva ha generado la introducción de nuevos conceptos en la enseñanza y asimilación de contenidos educativos, siendo la inteligencia emocional un aspecto destacado en la consolidación del manejo educativo. Los que defienden esta idea reconocen la importancia de la capacidad cognitiva, pero argumentan que este no constituye el principal indicador de la destreza humana. En su lugar, sugieren que una serie de habilidades basadas en las emociones y los sentimientos cumplen una función crucial en el éxito de una tarea y en la forma de actuar.

En un contexto donde los desafíos son cada vez más complejos y cambiantes, se hacen necesarios nuevos talentos y habilidades para afrontarlos de manera efectiva. La adaptabilidad, la resiliencia y el manejo de las emociones adquieren una relevancia crucial. Las personas, según lo planteado por Molero, pueden enfrentar estrés y dificultades emocionales en el transcurso de su aprendizaje, y beneficiarse enormemente del desarrollo de habilidades emocionales adaptativas que les permitan asumir estos retos con mayor eficacia.

Cabe destacar que la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales son etapas cruciales durante la formación infantil, donde se establecen los cimientos fundamentales para su crecimiento intelectual, emocional y social. En este contexto, la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales emergen como pilares esenciales que influyen profundamente en el rendimiento estudiantil. Siendo el propósito principal, establecer la

relación entre el rol de la inteligencia emocional y su impacto en las relaciones interpersonales en los educandos de séptimo año de educación básica, y así destacando su importancia y efecto en la evolución holística de los niños.

A fin de que la inteligencia emocional adquiere una relevancia aún mayor, ya que influye en el desempeño escolar, el ambiente escolar, la prevención del acoso y el bienestar emocional de los estudiantes. Los niños que poseen un alto nivel de inteligencia emocional suelen enfrentar los desafíos escolares con mayor eficacia, gestionando el estrés, la ansiedad y las presiones académicas de manera más saludable. Además, estas habilidades les permiten establecer relaciones interpersonales más sólidas y satisfactorias con sus amigos y maestros, componentes que fortalecen el entorno educativo más positivo y enriquecedor.

Por otro lado, las relaciones interpersonales tienen un rol importante en el progreso social y emocional de los educandos. La escuela es un espacio donde los estudiantes interactúan constantemente con sus pares y con adultos significativos, lo que les brinda la oportunidad de aprender a comunicarse, colaborar, resolver conflictos y desarrollar un sentido de pertenencia y comunidad. Las relaciones interpersonales positivas no solo promueven el bienestar emocional de los niños, sino que también influyen en su motivación, su autoestima y su capacidad para aprender y crecer como individuos.

Por esta razón, se plantea como hipótesis de investigación: H_1 : Existe una relación significativa entre el rol de la inteligencia emocional y su impacto en las relaciones interpersonales en estudiantes de séptimo año de educación general básica; como hipótesis nula H_0 : No hay una relación significativa entre el rol de la inteligencia emocional y su impacto en las relaciones interpersonales en estudiantes de séptimo año básico.

El objetivo principal del artículo es establecer la relación entre el rol de la inteligencia emocional y su impacto en las relaciones interpersonales en los educandos de séptimo año de educación básica, destacando su importancia y

efecto en la evolución holística de los niños.

2. Marco Teórico

A nivel mundial, se requiere una importante transformación en los requerimientos educativos para hacer que la educación emocional sea más efectiva e importante. Esto implica la adopción de estrategias innovadoras que incluyan políticas de enseñanza integral. Conforme a Sánchez (2021a): en el lapso de la pandemia de COVID-19 en 2020, las acciones gubernamentales para contener la enfermedad, tales como el cese de actividades en centros educativos y laborales, tuvieron un fuerte impacto en la rutina habitual de la población. Los niños y adolescentes se vieron afectados al tener que ajustarse a la enseñanza virtual, esto generó problemas psicosociales como ansiedad y estrés. Esta transición también presentó dificultades para algunas familias y docentes, quienes enfrentaron desafíos tecnológicos y emocionales.

De igual forma, López-Vera, Demera-Zambrano, Zambrano-Romero, Alcívar-Vera y Navarrete-Solórzano (2020): señalan un incremento en la cantidad de estudiantes con dificultades académicas en distintas áreas de estudio en años recientes. Esto se ha observado en evaluaciones a nivel mundial y, aunque algunos países han logrado avances, estos no son suficientes, lo que revela una conexión entre el inadecuado desarrollo de la inteligencia emocional y los resultados cuantitativos obtenidos por los estudiantes.

A su vez, Sánchez (2021b): a nivel mundial, urge una reforma en las demandas pedagógicas para mejorar la educación emocional, requiriendo estrategias innovadoras y políticas integrales de formación. En tiempo de la crisis sanitaria de COVID-19 en 2020, las acciones de prevención, como el cierre de escuelas, tuvieron un fuerte impacto, especialmente en niños y adolescentes que enfrentaron ansiedad y estrés al adaptarse a la educación en línea. Esto también presentó desafíos tecnológicos y emocionales para

familias y docentes.

Existen estudios que respaldan lo dicho anteriormente, por ejemplo, Ocampo (2020): revela que los niños con baja tolerancia a la frustración a menudo reaccionan con ira o ansiedad ante determinadas situaciones. Asimismo, tienden a comportarse de manera agresiva cuando no alcanzan lo que desean o esperan debido a su escasa capacidad para gestionar sus emociones.

No obstante, para la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, 2020): los problemas psicológicos se definen por la exhibición de patrones de pensamiento y comportamiento poco saludables, los cuales, aunque comúnmente no son identificados hasta la adultez, pueden presentar síntomas desde la niñez. Uno de ellos es, el trastorno límite de la personalidad, se distingue por la inestabilidad emocional y afectiva, factores que pueden tener un impacto negativo en las relaciones interpersonales. Por consiguiente, resulta esencial fomentar el bienestar emocional desde temprana edad como una medida preventiva para evitar tales problemas en la edad adulta.

En este sentido, Valdivieso (2021): observó que varios niños llevan una carga emocional inusualmente pesada para su edad, lo que resulta en dificultades al decidir y en problemas como estrés y depresión. Estos resultados son consistentes con un estudio de Loja, Ecuador, que sugiere el uso de métodos pedagógicos, como el ajedrez, para potenciar la inteligencia emocional de los niños preescolares y ayudarles a enfrentar retos que podrían impactar su desarrollo normal.

Por su parte, Toapanta (2021): llevó a cabo una indagación en Ecuador con la finalidad de investigar cómo la inteligencia emocional impacta en los vínculos entre individuos en el contexto educativo. Los hallazgos revelaron que la inteligencia emocional, que involucra la destreza para gestionar emociones de forma efectiva, tiene múltiples dimensiones.

La inteligencia emocional y las relaciones interpersonales, a juzgar por

Goleman (2020c): son esenciales para el desarrollo de los niños en la escuela primaria. Incluyen autoconciencia, manejo de emociones, empatía y habilidades sociales, afectando positivamente su bienestar emocional y rendimiento académico.

El análisis procedente de Demera-Zambrano, López-Vera, Zambrano-Romero, Alcívar-Vera y Barcia-Briones (2020a): afirma que, en la etapa preescolar, los niños muestran un gran interés por su entorno y tienen una capacidad de aprendizaje rápida que puede ser potenciada con estrategias educativas adaptadas a sus necesidades individuales. Los docentes deben actuar como facilitadores del aprendizaje, promoviendo la autonomía y enfocándose en el desarrollo emocional a través de estrategias didácticas que fomenten la gestión emocional y la resolución de conflictos, lo que contribuye significativamente al desarrollo personal y conductual de los niños.

Es por eso, que Longo (2021a): indica la creación de títeres o marionetas, junto con juegos que involucran espejos y reconocimiento facial, son actividades que estimulan el desarrollo emocional en los niños, permitiéndoles expresar sus sentimientos de manera creativa. Los juegos cooperativos también promueven habilidades sociales y emocionales, mientras que las técnicas de relajación ayudan a los aprendices a distinguir y manejar sus reacciones emocionales, fomentando el autoconocimiento y una autoestima saludable.

Con la afirmación anterior, World Vision (2021a): expone que, en la etapa preescolar, los docentes pueden promover la inteligencia emocional en los pequeños mediante tácticas como la narración de cuentos emotivos, la elaboración de un diccionario personalizado de emociones, y la expresión artística al ritmo de la música. Estas actividades permiten que los niños comprendan y manejen sus propios sentimientos, enriquezcan su vocabulario emocional y encuentren formas creativas de expresar y procesar sus emociones.

Por consiguiente, García (2012): sugiere que la inteligencia emocional en infantes preescolares está relacionada con la forma en que expresan sus emociones, destacando que es un proceso mediante el cual los niños aprenden a reconocer y usar sus emociones para comunicarse y relacionarse con otros. Por otro lado, de acuerdo con Palomeque (2020: entender las propias emociones ayuda a los infantes y jóvenes a dirigir su comportamiento en situaciones sociales y hablar sobre sus emociones.

Al respecto, Sánchez-Gómez, Oliver, Adelantado-Renau y Bresó (2020): cuestionaron la idea tradicional del cociente intelectual presentando siete tipos diferentes de inteligencia, entre las que destacan la interpersonal e intrapersonal. Sostuvieron que estas formas de inteligencia son tan importantes como las demás para el éxito en la vida; la inteligencia interpersonal se enfoca en la capacidad de entender a otros individuos, mientras que la intrapersonal abarca la autocomprensión y la habilidad de gestionar el propio comportamiento. La introducción de esta teoría ha tenido una influencia considerable en el ámbito educativo y en cómo entendemos las habilidades humanas.

Es por lo que Puertas-Molero, Zurita-Ortega, Chacón-Cuberos, Castro-Sánchez, Ramírez-Granizo y González-Valero (2020b): concuerdan que es crucial ampliar nuestra comprensión de la inteligencia humana, considerando tanto aspectos emocionales y sociales como cognitivos son tan importantes como la inteligencia académica para alcanzar el bienestar laboral, personal y social. Esta perspectiva holística nos ayuda a entender mejor qué contribuye al éxito y el bienestar en la vida del ser humano. Integrar estas dimensiones en el estudio de la inteligencia promueve una visión más inclusiva y precisa de las capacidades humanas, reconoce la amplitud y dificultad de las habilidades que influyen en el curso de nuestras vidas. Tal enfoque puede mejorar nuestra comprensión y promover un desarrollo más integral de las personas.

En función de lo planteado, Téllez (2021): llevó a cabo una indagación

con el propósito de examinar el impacto de la inteligencia emocional en la prevención y resolución de conflictos en estudiantes, los resultados de este demostraron que el plan de intervención ejecutado fue útil para los docentes al identificar las causas subyacentes de indisciplina y las relaciones conflictivas entre ellos. Esto subraya la importancia de proporcionar una educación basada en la inteligencia emocional a los pupilos y crear un entorno de aprendizaje que fomente relaciones interpersonales sólidas.

3. Metodología

El análisis se efectuó en la Unidad Educativa, centrándose en educandos de séptimo año de educación básica, de la provincia de Santa Elena, cantón Salinas, parroquia José Luis Tamayo. La muestra seleccionada consistió en 28 estudiantes, de un total de 30, de dicho curso, con edades promedio que abarca entre los 10 y 11 años, e incluyendo a ambos géneros. El cálculo de muestra tiene un nivel de confianza en la investigación: 95%, Valor Z = 1.96, margen de error muestral = 5% = 0.05, utilizando la fórmula de población finita:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5)(1 - 0.5)(30)}{(0.05)^2 (30 - 1) + (1.96)^2 (0.5)(1 - 0.5)}$$

$$n = 27,89$$

$$n = 28 \text{ estudiantes}$$

En consonancia Hernández, Fernández y Baptista (2014): establece que se adoptó un enfoque de investigación cuantitativa para examinar las hipótesis planteadas, empleando diversos diseños metodológicos con el propósito de recopilar evidencia que sustentara los objetivos de la investigación.

Se eligió un enfoque de investigación básica no experimental, donde el autor no tiene control sobre las variables independientes y dependientes

debido a su naturaleza no manipulable en el entorno. Esta elección se consideró apropiada y fundamentada en la ordenación y empirismo inherentes. Asimismo, el diseño de la investigación se clasificó como descriptivo correlacional.

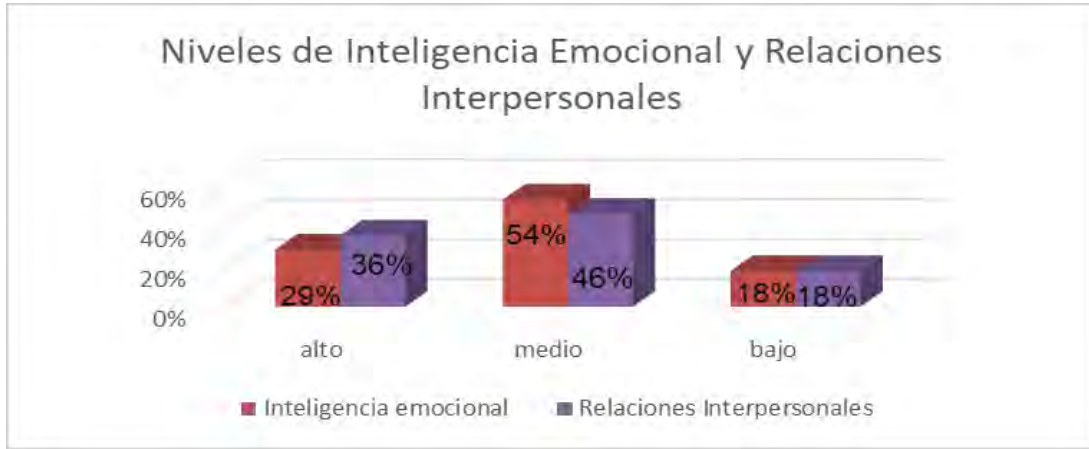
Para investigar la variabilidad de la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales, se usaron pruebas online. Se realizó un exhaustivo análisis de literatura para desarrollar el marco teórico y escoger antecedentes pertinentes. Se seleccionaron meticulosamente herramientas de recolección de datos cuya fiabilidad fue verificada con un cuestionario en una muestra representativa. Luego, se evaluó la normalidad de los datos con el cuestionario para establecer la correlación entre las variables estudiadas.

Por tanto, los resultados se presentaron usando resúmenes, tablas y gráficos, con énfasis en las observaciones objetivas. Se aplicó estadística inferencial para analizar la confiabilidad y validez del estudio, asegurando rigor y basándose en evidencia. El análisis estadístico detallado se realizó con el software *IBM SPSS Statistics*, lo que ayudó a descubrir patrones y relaciones importantes en los datos.

4. Resultados y Discusión

En este sentido, es crucial destacar los datos alcanzados en la investigación sobre la inteligencia emocional y su impacto en las relaciones interpersonales entre discentes de séptimo año básico. Durante el proceso de análisis, se identificó la relación significativa entre el nivel de competencia emocional y calidad de las interacciones sociales entre los participantes. Estos resultados proporcionan una visión profunda sobre la trascendencia de cultivar habilidades emocionales en el ámbito educativo, no solo como herramienta para el desarrollo personal, sino también como un factor clave para promover relaciones interpersonales más positivas y gratificantes.

Gráfico 1. Niveles de inteligencia emocional y relaciones interpersonales.



Fuente: Los Autores (2023).

Los datos sugieren una correlación entre la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales en estudiantes clasificados por rendimiento académico. Se observa que el 54% de los de nivel intermedio tienen inteligencia emocional moderada y el 46% destaca en capacidad interpersonal. En el grupo de menor rendimiento, el 18% carece en ambas áreas, pero un notable 29% y 36% sobresalen en inteligencia emocional e interpersonales, respectivamente (gráfico 1). Esto muestra que hay una relación positiva entre estas competencias, aunque el desempeño estudiantil varía individualmente.

Tabla 1. Rho de Spearman Hipótesis General.

	VI	VD
Inteligencia Emocional	Sperman	1
	Sig. (bilateral)	,665**
	N	28
Relaciones Interpersonales	Sperman	,665**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	28

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Los Autores (2023).

A su vez la correlación del rol de la inteligencia emocional y su impacto

en las habilidades interpersonales en estudiantes de séptimo año de educación general básica. Los resultados, como se muestra en la tabla 1, indican la relación significativa entre ambas variables ($\rho = ,665$; $p < 0.05$). Este valor de significación bilateral de ,000 es lo que se reporta como $p < 0.05$.

Esto confirma la hipótesis formulada en la investigación, la cual sostiene la existencia de la asociación relevante entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en este grupo específico de estudiantes. Este hallazgo ayuda a comprender la relevancia de promover el desarrollo de competencias emocionales en el espacio educativo para promover relaciones interpersonales saludables.

Por lo consiguiente, la meta principal de la indagación fue establecer la conexión entre el rol de la inteligencia emocional y su impacto de las relaciones interpersonales en alumnos de séptimo año de educación básica. Los descubrimientos indicaron una correspondencia positiva y altamente significativa entre ambas variables ($\rho = ,665$; sig.= 0.000, $p < 0.05$). Estos hallazgos destacaron la influencia directa de las emociones en el desarrollo de la inteligencia emocional, así como su impacto positivo en el rendimiento académico en diversos niveles educativos.

Estos resultados sugieren que tanto la inteligencia emocional como las habilidades interpersonales expresan aspectos importantes en el desarrollo y el éxito académico de los alumnos, lo que enfatiza la relevancia de promover el fortalecimiento de estas destrezas educativas.

Por otro lado, en la indagación de Goleman (2020d): se establece una relación directa en cuanto a la investigación. Se destaca que, en situaciones de confrontación, la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales son fundamentales, se observa que aquellos que temen ser aprovechados pueden reaccionar de manera exagerada, mientras que la evitación de conflictos puede resultar en problemas sin resolver. La inteligencia emocional, por otro lado, ofrece un equilibrio al permitir regular los impulsos y gestionar la

ansiedad. Además, una alta empatía permite comprender la perspectiva del otro, lo que facilita una comunicación constructiva y respetuosa para resolver la confrontación.

Así en el estudio efectuado por Demera-Zambrano, López-Vera, Zambrano-Romero, Alcívar-Vera y Barcia-Briones (2020b): en su estudio establece que, en etapa preescolar, los niños muestran una actitud activa y exploradora, lo que requiere estrategias educativas adaptadas a sus necesidades individuales. Los docentes desempeñan un papel fundamental como facilitadores del aprendizaje, promoviendo la autonomía para adquirir nuevas habilidades, además de transmitir conocimientos, es esencial abordar el aspecto emocional, utilizando estrategias didácticas que fomenten la gestión emocional y la resolución de conflictos, impactando así en su desarrollo personal y conductual.

En cambio, Longo (2021b): en su análisis, resalta que estas destrezas son esenciales para fomentar la competencia social. El autor enfatiza que primero para fomentar la inteligencia emocional en niños implica que tanto los tutores como los educadores reconozcan su importancia. Es imprescindible que actuemos como ejemplos positivos, manejando nuestras emociones con discernimiento y autocontrol, para que los niños puedan emularse en este aspecto. Este enfoque no solo facilita relaciones saludables y productivas, sino que también contribuye al desarrollo completo de los niños.

Por ende, World Vision (2021b): tras comprender el interés de promover la inteligencia emocional en la etapa inicial, los educadores deben implementar estrategias específicas en el aula. Estas incluyen narración de cuentos emotivos para abordar las emociones, creación de un diccionario de emociones personalizado para enriquecer el vocabulario emocional, y expresión artística de emociones al ritmo de la música para fortalecer su inteligencia emocional. Estas tácticas ofrecen a los niños la oportunidad de entender y coordinar sus sentimientos de forma más efectiva, fomentando así

el desarrollo emocional y personal.

5. Conclusiones

El presente estudio revela una relación significativa y positiva entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales en estudiantes de séptimo grado, con un coeficiente de correlación de Spearman de ,665 ($p < 0.05$). Este hallazgo subraya la importancia crucial del desarrollo de habilidades emocionales en el ámbito educativo, no solo para el crecimiento personal de los estudiantes, sino también para fomentar interacciones sociales más positivas y enriquecedoras.

La investigación destaca que los estudiantes con niveles más altos de inteligencia emocional tienden a mostrar mejores habilidades interpersonales, independientemente de su rendimiento académico. Este descubrimiento sugiere que el cultivo de la inteligencia emocional puede ser una estrategia efectiva para mejorar el clima social en las aulas y promover un ambiente de aprendizaje más colaborativo y armonioso.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones significativas para la práctica educativa. Sugieren la necesidad de integrar programas de desarrollo de inteligencia emocional en el currículo escolar, especialmente en los años de formación críticos como el séptimo grado. Estos programas podrían incluir actividades como la narración de cuentos emotivos, la creación de diccionarios de emociones personalizados y la expresión artística de emociones, tal como se ha propuesto en estudios previos.

Un aspecto novedoso de este estudio es la consideración del contexto específico de los estudiantes de séptimo grado, una etapa crucial en el desarrollo emocional y social. Los hallazgos sugieren que las intervenciones en esta etapa podrían tener un impacto particularmente significativo en el desarrollo de habilidades interpersonales y en la formación de relaciones saludables.

En comparación con investigaciones similares, este estudio refuerza la idea de que la inteligencia emocional es un factor clave en el desarrollo integral de los estudiantes, más allá del rendimiento académico tradicional. Sin embargo, se reconoce la necesidad de más investigación para comprender completamente cómo las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional interactúan con las habilidades interpersonales en diversos contextos educativos y culturales.

Para futuras investigaciones, se sugiere examinar el impacto a largo plazo de las intervenciones de inteligencia emocional en las trayectorias educativas y personales de los estudiantes. Además, sería valioso explorar cómo las habilidades de inteligencia emocional e interpersonales desarrolladas en la escuela se transfieren a otros ámbitos de la vida de los estudiantes.

Una limitación del estudio es su naturaleza transversal, que no permite establecer relaciones causales definitivas. Futuros estudios longitudinales podrían proporcionar una comprensión más profunda de cómo la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales evolucionan a lo largo del tiempo y cómo se influyen mutuamente.

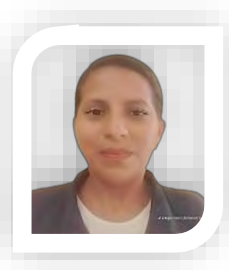
En conclusión, este estudio resalta la importancia de fomentar la inteligencia emocional en el entorno educativo como una estrategia clave para mejorar las relaciones interpersonales y, por ende, el bienestar general de los estudiantes. Los resultados obtenidos proporcionan una base sólida para el desarrollo de intervenciones educativas centradas en el crecimiento emocional y social de los estudiantes de séptimo grado, con el potencial de impactar positivamente en su desarrollo integral a largo plazo.

6. Referencias

Demera-Zambrano, K., López-Vera, L., Zambrano-Romero, M., Alcívar-Vera, N., & Barcia-Briones, M. (2020a,b). **Memorización y pensamiento**

- crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje.** Dominio de las Ciencias, 6(3), 474-495, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2020). **Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: Una propuesta práctica en el aula.** *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (91), 74-89, e-ISSN: 1575-9393. España: Centre d'Estudis Vall de Segó.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- López-Vera, L., Demera-Zambrano, K., Zambrano-Romero, M., Alcívar-Vera, N., & Navarrete-Solórzano, D. (2020). **Aplicación de los estándares de calidad y su contribución al modelo de gestión educativa del Ecuador.** *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(7), 657-684, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Imprenta y Casa Editora "Coni".
- Ocampo, J. (2020). **Niños con baja tolerancia a la frustración.** Español: Guía Infantil.
- Palomeque, M., Plaza, J., & Tapia, N. (2020). **La inteligencia emocional y el emprendimiento: breve acercamiento para su comprensión.** *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 281-287, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Editorial "Universo Sur".
- García, J. (2012). **La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.** *Revista Educación*, 36(1), 24, e-ISSN: 0379-7082. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020a,b). **La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis.** *Anales de Anales de Psicología*, 36(1), 84-91, e-ISSN: 1695-2294.

- España: Universidad de Murcia.
- Téllez, M. (2021). **El Desarrollo de la Inteligencia Emocional como Estrategia para Manejar los Conflictos en el Aula de Clases.** Tesis de Maestría. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Toapanta, L. (2021). **Inteligencia emocional y relaciones interpersonales dentro del aula.** Trabajo de Titulación. Quito, Ecuador: UCE.
- UNIR (2020). **El trastorno de personalidad en niños: ¿Cómo abordarlo desde el aula?**. España: Universidad Internacional de La Rioja.
- Valdivieso, L. (2021). **Ajedrez para fortalecer la inteligencia emocional en los niños de preparatoria de la escuela Siglo XXI de la ciudad de Loja, periodo 2019-2020.** Tesis. Loja, Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
- Goleman, D. (2020a,b,c,d) ***What People (Still) Get Wrong About Emotional Intelligence.*** United States: Harvard Business Review Digital Article.
- Longo, A. (2021a,b). **Doce estrategias para educar a los niños en inteligencia emocional.** España: Ediciones El País.
- World Vision (2021a,b). **3 técnicas de inteligencia emocional para niños.** Santiago, Chile: World Visión Chile.
- Sánchez, I. (2021a,b). **Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes.** *Medisan*, 25(1), 123-141, e-ISSN: 1029-3019. Cuba: Centro Provincial de Información de Ciencias Médicas.

Geomayra Alejandra Domenech Tigrerose-mail: gdomenech@ucvvirtual.edu.pe

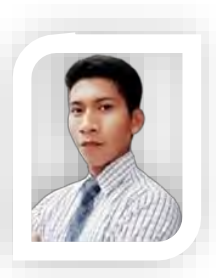
Nacida en Guayaquil, Ecuador, el 31 de enero del año 1987. Mi pasión por la educación me ha llevado a embarcarme en un viaje de crecimiento profesional y personal; dónde actualmente, me encuentro inmersa en la búsqueda del conocimiento en el ámbito educativo como Doctorando en Educación en la prestigiosa Universidad Cesar Vallejo (UCV), Perú; a lo largo de mi carrera, he tenido el privilegio de trabajar en una variedad de entornos educativos, tanto en instituciones privadas como públicas; tengo el honor de tener un nombramiento definitivo en la Unidad Educativa Simón Bolívar, Ecuador; en esta institución, desempeño el rol de docente de educación primaria, aplicando los conocimientos adquiridos durante mi formación como Licenciada en Educación Primaria, obtenida en la Universidad de Guayaquil (UG); mi participación activa en proyectos de investigación ha sido fundamental en mi desarrollo profesional y personal; estas investigaciones no solo han enriquecido mi comprensión de la educación, sino que también han contribuido a la mejora continua de mis prácticas pedagógicas; me siento agradecida por las oportunidades que he tenido de crecer y aprender en el campo de la educación; cada día, me esfuerzo por ser una educadora comprometida con el desarrollo integral de mis estudiantes y con el avance de la educación en mi comunidad y más allá.

Diego Rafael González Núñez
e-mail: diego.rafagonza@gmail.com



Nacido en Santa Elena, Ecuador, el 9 de noviembre del año 1999. Estudié mi carrera profesional de tercer nivel en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE); mi cuarto nivel en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI); y desde que me embarqué en este ámbito de la educación, mi lema ha sido formarme para formar a los demás, puesto que es una forma de ser solidario compartiendo las experiencias y conocimientos, a través de los juegos y la enseñanza se vuelve más divertida y activa; es por eso que en mi paso de docente en las diferentes instituciones siempre he tratado de demostrar que los contenidos son esenciales cuando se aprenden a través de las experiencias y no de la memorización, en la mayoría de los casos; en la actualidad trabajo de docente con contrato ocasional en la Unidad Educativa Simón Bolívar; y mis objetivos siempre serán desempeñar mi rol en una institución y enfrentar nuevos retos.

Isaac Israel Lainez Suárez
e-mail: lainezisaac30@gmail.com



Nacido en Santa Elena, Ecuador, el 30 de agosto del año 1999. Gracias al arduo compromiso en mis estudios obtuve el título de Licenciado en Educación Básica por la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE); donde acorde con a la experiencia adquirida en el proceso educativo y el ámbito laboral, me enfrasco en un camino que inculca el bienestar estudiantil, resaltando los valores y principios del ser humano; con ello he logrado adquirir diferentes habilidades en el desenvolvimiento, en el proceso educativo, resolución de conflictos y guía en situaciones de vulnerabilidad; todo ello con una mirada hacia un futuro mejor y llevadero; es preciso destacar que no todos los niños son iguales, cada uno de ellos es un mundo diferente, por lo que debemos saber sobrellevar ese mundo hacia una vida próspera y llevadera, manteniendo siempre una comunicación constante y significativa; actualmente trabajo en la Unidad Educativa Carrera Sánchez Bruno, donde a pesar de mi edad, me brindaron la oportunidad de formar parte de su noble trayectoria.

Stevia como edulcorante en postres y su efecto sobre la glicemia en pacientes con diabetes mellitus

Autores: Diana Estefanía Sánchez Cabrera
Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS
desanchez@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-6327-9438>

Richard Antonio Martínez Villegas
Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS
rimartinez@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-6655-9972>

Ana Cristina Orquera Tello
Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS
acorquera@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-3527-4359>

María Fernanda Padilla Palacios
Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS
mfpadilla@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-7003-7779>

Rafael Mauricio Maldonado Yépez
Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS
mmaldonado@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-3578-9887>

Resumen

La diabetes mellitus es una enfermedad metabólica crónica caracterizada por altos niveles de glucosa en la sangre, a menudo llevando a restricciones alimenticias. Por lo tanto, el objetivo se centra en evaluar la variabilidad de los niveles de glucosa antes y después del consumo de postres endulzados con Stevia, además de su aceptación organoléptica. Este estudio adoptó un enfoque mixto y transversal, no experimental. La parte cuantitativa utilizó un glucómetro para medir los niveles de glucosa, mientras que la parte cualitativa empleó una escala hedónica de cinco puntos para evaluar atributos organolépticos como color, aroma, sabor y textura. Se realizó un análisis de varianza (ANOVA), una prueba de normalidad Anderson-Darling (AD) y un método comparativo de medias de Tukey. Obteniendo que los análisis revelaron que no hay una variación significativa en los niveles de glucosa después de consumir tres distintos postres en 55 (21 + 34) participantes. La aceptabilidad organoléptica fue alta, con una puntuación media de 4.6/5. Concluyendo en el uso de Stevia en proporción del 8% en comparación con la sacarosa es viable en productos elaborados, sin afectar significativamente los niveles de glucosa en personas con diabetes.

Palabras clave: características organolépticas; diabetes mellitus; gastronomía; stevia; postres.

Código de clasificación internacional: 3309.15 - Propiedades de los alimentos.

Cómo citar este artículo:

Sánchez, D., Martínez, R., Orquera, A., Padilla, M., & Maldonado, R. (2024). **Stevia como edulcorante en postres y su efecto sobre la glicemia en pacientes con diabetes mellitus**. *Revista Scientific*, 9(32), 250-274, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.12.250-274>

Fecha de Recepción:
10-11-2023

Fecha de Aceptación:
22-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Stevia as a sweetener in desserts and its effect on glycemia in patients with diabetes mellitus

Abstract

Diabetes mellitus is a chronic metabolic disease characterized by high blood glucose levels, often leading to dietary restrictions. Therefore, the objective focuses on evaluating the variability of glucose levels before and after the consumption of desserts sweetened with Stevia, in addition to their organoleptic acceptance. This study adopted a mixed and cross-sectional, non-experimental approach. The quantitative part used a glucometer to measure glucose levels, while the qualitative part used a five-point hedonic scale to evaluate organoleptic attributes such as color, aroma, flavor and texture. An analysis of variance (ANOVA), an Anderson-Darling (AD) normality test and a Tukey comparative method of means were performed. Obtaining that the analyzes revealed that there is no significant variation in glucose levels after consuming three different desserts in 55 (21 + 34) participants. Organoleptic acceptability was high, with an average score of 4.6/5. Concluding that the use of Stevia in a proportion of 8% compared to sucrose is viable in manufactured products, without significantly affecting glucose levels in people with diabetes.

Keywords: organoleptic characteristics; diabetes mellitus; gastronomy; stevia; desserts.

International classification code: 3309.15 - Food sanitation.

How to cite this article:

Sánchez, D., Martínez, R., Orquera, A., Padilla, M., & Maldonado, R. (2024). **Stevia as a sweetener in desserts and its effect on glycemia in patients with diabetes mellitus**. *Revista Scientific*, 9(32), 250-274, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.12.250-274>

Date Received:
10-11-2023

Date Acceptance:
22-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

En la actualidad una de las enfermedades que más afecta a los seres humanos es la Diabetes Mellitus (DM) considerada un conjunto de alteraciones metabólicas siendo principalmente trastornos autoinmunes originados por la ausencia total o parcial de insulina. El rasgo característico es una excesiva cantidad de glucosa que circula por el plasma sanguíneo (Egan y Dinneen, 2019); (Grayson y Woods, 2013); (Tang, Long y Liu, 2014); que afecta a 422 millones de personas en el mundo de las cuales el 0,36% desembocaron en muertes directas y un 0,52% en muertes por complicaciones (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2016a); (Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, OPS/OMS, 2023a).

Si bien desde 1980 hasta la actualidad, el crecimiento de la diabetes mellitus prácticamente se ha duplicado (4,7% a 8,5%), se ha visto acelerado en países con ingresos medianos. El claro ejemplo es que en América se ha convertido en la cuarta causa de muerte por enfermedades no transmisibles (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2016b); (Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, OPS/OMS, 2023b); derivando directamente en pérdidas económicas tanto para los individuos que la padecen, así como para los gobiernos locales (Hernández-Ávila, Gutiérrez y Reynoso-Noverón, 2013); (Zenteno, Carreón, Martínez, García y García, 2018).

La DM se caracteriza por una elevación de los niveles de glucosa en la sangre debido a la falta en la secreción de insulina por parte del páncreas (Carrera-Lanestosa, Acevedo-Fernández, Segura-Campos, Velázquez-Martínez y Moguel-Ordóñez, 2020a). En el 2019 en Ecuador se estima que existió un 5,5% de la población de 20 a 79 años diagnosticada con diabetes. Sin embargo, el 7.8% de la población tiene hiperglucemia, el 7.1% tiene glucosa alterada lo que indica que tienen un alto riesgo de desarrollar diabetes (Costa, Gutiérrez, Valdivieso, Carpio, Cuadrado, Núñez y Vásconez, 2020).

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en el año 2018 mediante una encuesta indica que entre el 7.1% y 7.8 % de ecuatorianos vive con diabetes. Mientras que en el país hasta junio del 2018 la cartera registro 34 597 nuevas atenciones de diagnóstico DM, siendo el 98.18% DM tipo 2 (El Comercio, 2018).

Uno de los pilares sustanciales en el manejo de esta condición es la modificación del estilo de vida, principalmente la regulación de la ingesta de azúcares en la dieta del paciente (Arrieta, et al., 2018); (The Look AHEAD Research Group, 2014). La búsqueda constante de sustitutos a la sacarosa ha llevado al desarrollo y socialización de aditivos alimentarios responsables de reducir la carga energética y consumo de glúcidos libres (Cavagnari, 2019). Estos denominados edulcorantes no calóricos brindan la posibilidad de endulzar los alimentos y bebidas sin alterar significativamente los niveles de glucosa en sangre (Andrade, Lee, Sylvestsky y Kirkpatrick, 2021), entre los cuales destaca la Stevia.

La falta de opciones de postres elaborados con edulcorantes naturales y bajos en calorías ha obligado a las personas con diabetes a consumir azúcares normales, las mismas que son saltos en carbohidratos bebido a su procesamiento (Cárdenas-Mazón, Cevallos-Hermida y Salazar-Yacelga, 2021). Es por ello, que es importante contar con postres elaborados con edulcorantes naturales que no aumenten los niveles de glicemia en la sangre, brindando así una opción más saludable a personas con diabetes.

La Stevia, originaria de Paraguay y también cultivada en todo el mundo, es conocida como un Bio, edulcorante sin calorías y de alta calidad. Esta planta muestra resistencia a temperaturas altas y se utiliza para endulzar productos alimenticios, bebidas, mermeladas, salas y dulces (Jan, Habib, Shinwari, Ali y Ali, 2021a). La Stevia contiene principalmente glucósidos de esteviol, los cuales la hacen mucho más dulces que la sacarosa, llegando a ser entre 250 a 300 veces más potentes. Debido a esto, se utiliza en pequeñas cantidades,

por ejemplo, se puede sustituir 50g de Stevia por 1kg de sacarosa, gracias a su poder endulzante (Jan, Habib, Shinwari, Ali y Ali, 2021b); (Peteliuk, Rybchuk, Bayliak, Storey y Lushchak, 2021).

El objetivo de esta investigación se centra en evaluar la variabilidad de los niveles de glucosa antes y después del consumo de postres endulzados con Stevia, además de su aceptación organoléptica.

2. Metodología

2.1. Población

La selección se realizó bajo muestreo no probabilístico a conveniencia, llevándose a cabo un ensayo aleatorio, doble ciego para comparar los efectos de dos postres endulzados con Stevia en una muestra aleatoria de 55 pacientes elegibles con diabetes tipo 2 pertenecientes a la fundación de la Casa de la Diabetes y Hogar Miguel León, dichos pacientes fueron asignados en dos grupos (21 en el primer postre, 33 en el segundo postre). Los criterios de inclusión incluyeron el nivel de azúcar en ayunas en sangre con ayuda de un glucómetro (normal) < 140 mg/dl, nivel de glucosa hiperglucemia ≥ 140 mg/gl. En edades superiores a los 18 años y sin embarazo, lactancia ni dependencia de insulina, no se incluyeron pacientes alérgicos a lácteos, gluten, frutos secos, huevo y Stevia.

Posteriormente los pacientes consumieron el postre y después de dos horas se volvió a realizar el examen mediante el glucómetro para saber la alteración de la glicemia en la sangre de los postres endulzados con Stevia.

2.2. Material

El edulcorante por emplear es el polvo de hoja de Stevia (*Stevia rebaudiana Bertoni*) orgánico de marca *Micro Ingredients (CA, United States)* con 100% de pureza fue utilizada en todos los alimentos suministrados a los pacientes, debido a que es un edulcorante no calórico, la medición fue

realizada en balanza electrónica (*Sartorius BCE622I-1S, Sartorius AG, Göttingen, Alemania*). La proporción utilizada de Stevia como reemplazo de sacarosa es de 0.8:1 en peso de producto.

2.3. Método

La metodología parte de un enfoque mixto y corte transversal, no experimental que por parte cualitativa utiliza una escala hedónica de cinco puntos en la cual los pacientes fueron invitados a catalogar desde 1 (muy desagradable) a 5 (muy agradable) los productos consumidos con la finalidad de dimensionar cuatro atributos percibidos (Color, Aroma, Sabor y Textura).

La sección cuantitativa utiliza glucómetro (*Accu-Chek Instant, Roche Diabetes, Suiza*) para la recolección de valores expresados en mg/dL. La toma de muestra se realizó de la siguiente manera:

- Fase pre-ingesta: se ejecutó cinco minutos antes de consumir los productos, el paciente se presentó en ayunas, declaró nuevamente el no poseer alergia a frutos secos, huevo o lácteos y reiteró su consentimiento informado previamente firmado.
- Ingesta: se realizó en un período no superior a 15 minutos en la cual además de la degustación de postres, se solicita rellenar el formulario antes mencionado.
- Fase post-ingesta: transcurridos 120 minutos después del inicio del consumo se someten a los individuos a un nuevo control.

2.4. Análisis estadístico

Los atributos recolectados son dimensionados mediante one-way análisis de varianza (ANOVA) usando el software estadístico *IBM SPSS Statistics*. el nivel de significancia fue determinado a $p < 0.05$, la probabilidad de éxito fracaso ($p/q = 50\%$). Las diferencias significativas entre muestras

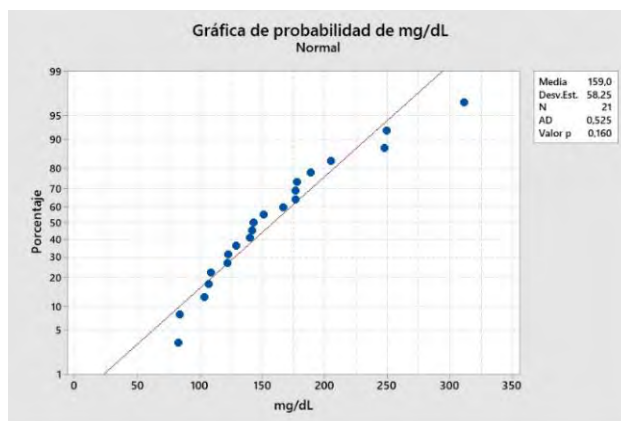
fueron analizadas usando la prueba de Diferencia Honestamente Significativa (HSD) de Tukey.

Se realizó una prueba de normalidad Anderson-Darling (AD) recomendada para un conjunto de datos y distribución en particular, para comparar la distribución normal de una muestra, así determinar si los datos cumplen el supuesto de normalidad para prueba t.

2.5. Resultados

El gráfico 1 presenta la distribución normal de los niveles de glucosa inicial en un grupo de 21 participantes con diabetes antes de consumir el postre 1 endulzado con Stevia.

Gráfico 1. Probabilidad de mg/dL Normal.



Fuente: Los Autores (2023).

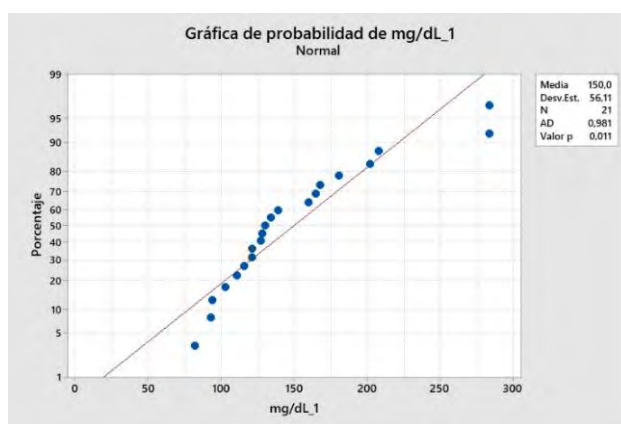
Los niveles de glucosa en mg/dL se muestran en el eje X, mientras que el eje Y representa el porcentaje acumulado en una escala de probabilidad normal. Los puntos azules, que representan a cada participante, se distribuyen cerca de la línea de referencia roja, indicando una aproximación a la normalidad. Esto se confirma con el valor p de 0.160, superior a 0.05.

La media de glucosa es de 159.0 mg/dL, con una desviación estándar de 58.25 mg/dL, lo que revela una variabilidad considerable entre los

participantes. Los niveles de glucosa oscilan aproximadamente entre 80 mg/dL y más de 300 mg/dL, demostrando un amplio rango en este grupo de personas con diabetes antes de la intervención con el postre endulzado con Stevia.

El gráfico 2 muestra la distribución de los niveles de glucosa en 21 participantes con diabetes después de consumir el postre 1 endulzado con Stevia.

Gráfico 2. Probabilidad de mg/dL_1 Normal.

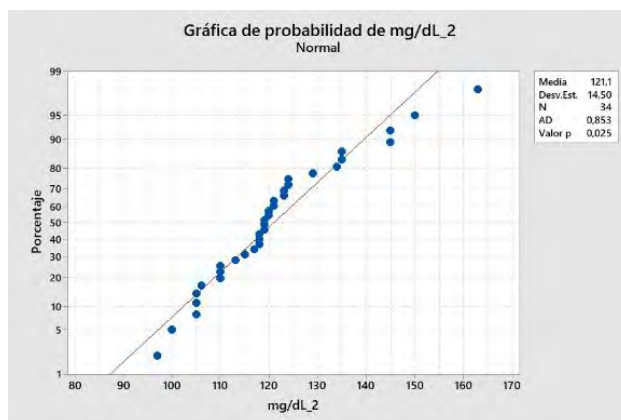


Fuente: Los Autores (2023).

Los puntos azules, que representan a cada participante, se desvían ligeramente de la línea de referencia roja, lo que sugiere una desviación de la normalidad perfecta. Esto se confirma con el valor p de 0.011, inferior a 0.05, indicando una distribución no normal. La media de glucosa post-consumo es de 150.0 mg/dL, con una desviación estándar de 56.11 mg/dL, mostrando una ligera disminución y menor variabilidad comparado con los niveles iniciales. Los niveles de glucosa oscilan aproximadamente entre 100 mg/dL y 300 mg/dL, reflejando cómo el consumo del postre endulzado con Stevia afectó los niveles de glucosa en este grupo de personas con diabetes.

El gráfico 3 presenta la distribución de los niveles de glucosa inicial en un grupo de 34 participantes con diabetes antes de consumir el postre 2 endulzado con Stevia.

Gráfico 3. Probabilidad de mg/dL_2 Normal.



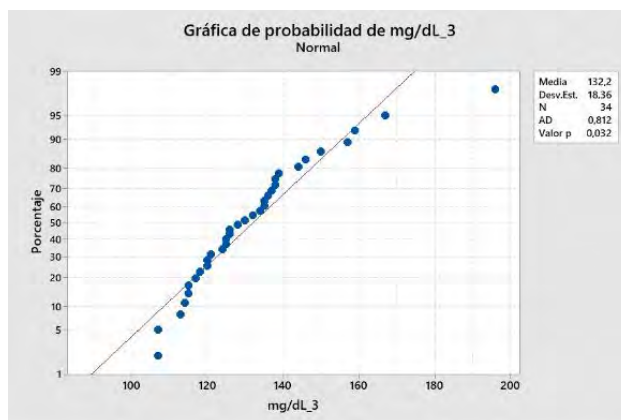
Fuente: Los Autores (2023).

Los niveles de glucosa (mg/dL) se muestran en el eje X, abarcando un rango de 90 a 170 mg/dL, mientras que el eje Y representa el porcentaje acumulado en una escala de probabilidad normal. Los puntos azules, que representan a cada participante, se desvían ligeramente de la línea de referencia roja, lo que sugiere una desviación de la normalidad perfecta. Esto se confirma con el valor p de 0.025, inferior a 0.05, indicando una distribución no completamente normal.

La media de glucosa inicial es de 121.1 mg/dL, con una desviación estándar de 14.50 mg/dL, lo que muestra una variabilidad relativamente baja entre los participantes. La concentración de puntos alrededor de los 120-130 mg/dL sugiere que la mayoría de los participantes tenían niveles de glucosa cercanos a la media antes de consumir el segundo postre con Stevia.

El gráfico 4 ilustra la distribución de los niveles de glucosa en 34 participantes con diabetes después de consumir el postre 2 endulzado con Stevia.

Gráfico 4. Probabilidad de mg/dL_3 Normal.



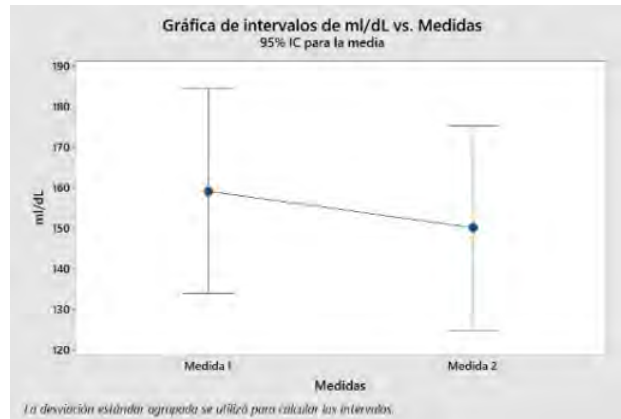
Fuente: Los Autores (2023).

Los niveles de glucosa (mg/dL) se representan en el eje X, abarcando un rango de 100 a 200 mg/dL, mientras que el eje Y muestra el porcentaje acumulado en una escala de probabilidad normal. Los puntos azules, que representan a cada participante, se adhieren cercanamente a la línea de referencia roja, sugiriendo una distribución aproximadamente normal. Esto se confirma con el valor p de 0.032, aunque es ligeramente inferior a 0.05, indica una desviación menor de la normalidad.

La media de glucosa post-consumo es de 132.2 mg/dL, con una desviación estándar de 18.36 mg/dL, mostrando un ligero aumento y mayor variabilidad comparado con los niveles iniciales. La concentración de puntos alrededor de los 130-140 mg/dL sugiere que la mayoría de los participantes experimentaron un aumento moderado en sus niveles de glucosa después de consumir el segundo postre endulzado con Stevia.

El gráfico 5 muestra la comparación de los niveles de glicemia en pacientes antes (Medida 1) y después (Medida 2) de consumir el postre número 1 endulzado con Stevia, utilizando un intervalo de confianza del 95%.

Gráfico 5. Intervalos de ml/dL vs. Medidas 95% IC para la media.



Fuente: Los Autores (2023).

Los puntos azules indican las medias de cada medida, con Medida 1 (antes del consumo) teniendo una media ligeramente más alta que Medida 2 (después del consumo). Las líneas verticales representan los intervalos de confianza del 95% para cada medida, mostrando un rango considerable de variabilidad. Notablemente, los intervalos de confianza de ambas medidas se superponen significativamente, lo que sugiere que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de glucosa antes y después del consumo del postre.

La línea punteada que conecta las dos medias ilustra una ligera tendencia descendente, indicando una pequeña disminución en los niveles promedio de glucosa después del consumo del postre, aunque esta diferencia no parece ser estadísticamente significativa debido a la superposición de los intervalos de confianza.

La tabla 1 presenta los resultados del análisis mediante el método de Tukey con un 95% de confianza, comparando las medias de los niveles de glicemia inicial y final tras el consumo del postre 1 endulzado con Stevia.

Tabla 1. Agrupación de información del índice glicémico de panel A, utilizando método de Turkey y una confianza de 95%.

Medidas	N	Media	Agrupación
Medida 1	21	159,0	A
Medida 2	21	150,0	A

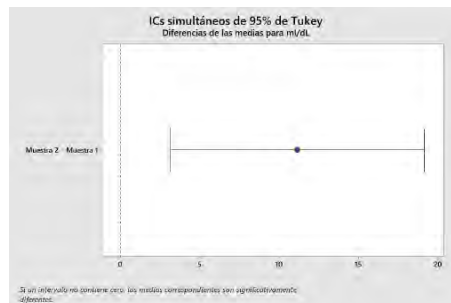
Fuente: Los Autores (2023).

Tanto la Medida 1 (glicemia inicial, 159.0 mg/dL) como la Medida 2 (glicemia final, 150.0 mg/dL) se clasifican en el mismo grupo “A”, con una muestra de 21 participantes cada una. Esta agrupación común indica que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de glicemia antes y después de consumir el postre.

Aunque se observa una ligera disminución en la media de los niveles de glucosa, la pertenencia a un mismo grupo sugiere que el consumo del postre endulzado con Stevia no provocó cambios significativos en los niveles de glucosa en sangre de los participantes con diabetes. Este resultado, respaldado por un alto nivel de confianza, implica que el postre no tuvo un impacto notable en la glicemia de los participantes.

El gráfico 6 muestra los Intervalos de Confianza (ICs) simultáneos de Tukey al 95% para la diferencia entre las medias de los niveles de glicemia en pacientes antes (Muestra 1) y después (Muestra 2) de consumir el postre número 2 endulzado con Stevia.

Gráfico 6. ICs simultáneos de 95% de Turkey Diferencias de las medidas para ml/dL.



Fuente: Los Autores (2023).

La línea horizontal representa la diferencia entre las medias de las dos muestras, con el punto azul indicando la estimación puntual de esta diferencia. Los extremos de la línea marcan los límites del intervalo de confianza del 95%. Notablemente, el intervalo no incluye el valor cero, extendiéndose aproximadamente desde 2 hasta 20 en el eje X. Esto sugiere una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de glicemia antes y después del consumo del postre 2. La posición del intervalo completamente a la derecha del cero indica un aumento significativo en los niveles de glucosa después de consumir el postre. La nota al pie del gráfico confirma esta interpretación, señalando que, si un intervalo no contiene cero, las medias correspondientes son significativamente diferentes.

La tabla 2 presenta los resultados del análisis de Tukey con un 95% de confianza, comparando los niveles de glicemia antes y después del consumo del postre 2 endulzado con Stevia en 34 participantes.

Tabla 2. Agrupación de información del índice glicémico de panel B, utilizando método de Turkey y una confianza de 95%.

Muestra	N	Media	Agrupación
Muestra 2	34	132,18	A
Muestra 1	34	121,06	B

Fuente: Los Autores (2023).

La Muestra 2 (post-consumo) muestra una media de 132.18 mg/dL y se clasifica en el grupo “A”, mientras que la Muestra 1 (pre-consumo) tiene una media de 121.06 mg/dL y se clasifica en el grupo “B”. Esta diferencia en la clasificación de grupos indica una variación estadísticamente significativa entre los niveles de glicemia antes y después de consumir el postre.

El aumento de aproximadamente 11 mg/dL en la media sugiere que el postre 2 tuvo un impacto medible en los niveles de glucosa en sangre de los participantes con diabetes, a diferencia del postre 1 que no mostró cambios significativos. Este resultado, respaldado por el alto nivel de confianza,

implica que el consumo del postre 2 endulzado con Stevia provocó un aumento notable en la glicemia de los participantes.

Los resultados del estudio sobre el efecto de postres endulzados con Stevia en los niveles de glucosa de pacientes con diabetes mellitus revelan tendencias interesantes. Los gráficos 1 y 2 muestran que el postre 1 no causó cambios significativos en los niveles de glucosa, con una ligera disminución en la media de 159.0 mg/dL a 150.0 mg/dL. Esta falta de cambio significativo se confirma en el gráfico 5, donde los intervalos de confianza se superponen.

En contraste, los gráficos 3 y 4 indican que el postre 2 provocó un aumento pequeño, pero estadísticamente significativo en los niveles de glucosa, con la media incrementando de 121.1 mg/dL a 132.2 mg/dL. El gráfico 6 confirma esta diferencia significativa, mostrando un intervalo de confianza que no incluye el cero. Todos los gráficos (1-4) muestran variaciones en la normalidad de la distribución de los datos antes y después del consumo, sugiriendo que la respuesta glicémica puede variar entre individuos.

Estos hallazgos, visualizados a través de los seis gráficos, indican que, aunque la Stevia se considera un edulcorante de bajo índice glicémico, su efecto en los niveles de glucosa puede depender de la formulación específica del postre y posiblemente de otros factores individuales.

3. Discusiones

Varios estudios sobre los efectos del consumo de Stevia como edulcorante no calórico han encontrado beneficios como la reducción del consumo de alimentos y del peso corporal, así como disminución en niveles de insulina, colesterol y triglicéridos (Ahmad, Ahmad, Arshad, Mushtaq, Hussain y Hameed, 2018). Sin embargo, la mayor parte de estudios se realizan en ratones, uno de ellos presenta el consumo de agua y una dosis de Stevia al 0.2% (extracto líquido de alta pureza) por 13 semanas el cual demuestra estadísticamente una diferencia significativa en los niveles de glucosa en ratas

con diabetes (Padilla, Martínez, Ezzahra, Reyes y Saenz-Pardo, 2020).

Al igual, que en este estudio se demuestra en el 2^{do} postre que existe una varianza significativa en la variación de la glicemia en pacientes con diabetes, sin embargo, su varianza es en casos aislados que denotan estas diferencias significativas. Por otro lado, estudios a largo plazo demuestran que la aplicación de Stevia en la alimentación de personas con diabetes mellitus 2 han lanzado resultados mixtos, con expedientes que no demuestran impactos significativos en la glicemia, presión arterial y peso corporal en dichos pacientes (Sambra, Castillo y Duarte, 2024).

La Junta de Alimentación y Nutrición del Instituto de Medicina de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos ha descubierto evidencia de que los alimentos con una respuesta glucémica más reducida podrían contribuir a una menor reacción insulínica en las personas. Un estudio comparó chocolate comercial con chocolate que utiliza Stevia como endulzante, encontrando que este último presentaba una menor respuesta glucémica. A raíz de este resultado, se ha creado un primer postre endulzado con Stevia, cuyo consumo mostró una respuesta glucémica positiva, siendo entonces adecuado para personas con diabetes.

Asimismo, se aborda el empleo de edulcorantes no calóricos como el acesulfamo-K, aspartamo, sacarina, sucralosa y Stevia en la industria alimenticia, tanto artificiales como naturales. Estos edulcorantes se utilizan en la producción de bebidas con bajo contenido calórico y deben cumplir varios requisitos industriales, como tener un sabor dulce que se detecte de inmediato, ser seguros para el consumo y parecerse lo más posible al azúcar tradicional.

No obstante, Stevia es el endulzante más utilizado, frente al acesulfame-K, que es el menos utilizado, pues Stevia se considera una alternativa más saludable en comparación con los edulcorantes artificiales. Un estudio realizado en ratas con diferentes dosis de extracto natural de Stevia administradas oralmente mostró una disminución en la presión arterial y en la

incidencia de diabetes (Carrera-Lanestosa, Acevedo-Fernández, Segura-Campos, Velázquez-Martínez y Moguel-Ordóñez, 2020b).

4. Conclusiones

El presente estudio sobre el uso de Stevia como edulcorante en postres y su efecto en la glicemia de pacientes con diabetes mellitus aporta hallazgos relevantes para el manejo dietético de esta condición. Los resultados obtenidos demuestran que el uso de Stevia en una proporción del 8% en comparación con la sacarosa es viable en productos elaborados, sin afectar significativamente los niveles de glucosa en personas con diabetes.

El análisis de los dos postres evaluados revela tendencias interesantes: El primer postre no causó cambios significativos en los niveles de glucosa, lo que sugiere que puede ser una opción segura para personas con diabetes que desean disfrutar de un postre sin preocuparse por alteraciones importantes en su glicemia.

El segundo postre provocó un aumento pequeño, pero estadísticamente significativo en los niveles de glucosa. Aunque este incremento fue modesto, indica que la respuesta glicémica puede variar según la formulación específica del postre.

Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas importantes para el desarrollo de productos alimenticios para personas con diabetes. La alta aceptabilidad organoléptica de los postres, con una puntuación media de 4.6/5, sugiere que es posible crear alternativas sabrosas y satisfactorias utilizando Stevia como edulcorante.

Es relevante destacar que este estudio contribuye al creciente cuerpo de evidencia sobre el uso de edulcorantes no calóricos en el manejo de la diabetes. Sin embargo, también pone de manifiesto la complejidad de la respuesta glicémica individual, lo que subraya la necesidad de un enfoque personalizado en el manejo dietético de la diabetes.

Una limitación del estudio es su naturaleza a corto plazo, lo que plantea la pregunta sobre los efectos del consumo regular de estos postres a largo plazo. Futuros estudios podrían abordar esta cuestión, así como explorar la interacción entre la Stevia y otros ingredientes en formulaciones más complejas.

En inferencia, este estudio demuestra que la Stevia puede ser una alternativa viable a la sacarosa en la elaboración de postres para personas con diabetes, ofreciendo una opción que combina el placer gustativo con un impacto glicémico controlado. No obstante, se requiere más investigación para comprender plenamente los mecanismos subyacentes a la variabilidad en la respuesta glicémica y para desarrollar pautas dietéticas más precisas y personalizadas para el manejo de la diabetes.

5. Referencias

- Ahmad, U., Ahmad, R., Arshad, M., Mushtaq, Z., Hussain, S., & Hameed, A. (2108). ***Antihyperlipidemic efficacy of aqueous extract of Stevia rebaudiana Bertoni in albino rats***. *Lipids in Health and Disease*, 17(175), 1476-511X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s12944-018-0810-9>
- Andrade, L., Lee, K., Sylvestsky, A., & Kirkpatrick, S. (2021). ***Low-calorie sweeteners and human health: a rapid review of systematic reviews***. *Nutrition Reviews*, 79(10), 1145-1164, e-ISSN: 0029-6643. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuaa123>
- Arrieta, F., Iglesias, P., Pedro-Botet, J., Becerra, A., Ortega, E., Obaya, J., ... & Escobar, F. (2018). ***Diabetes mellitus y riesgo cardiovascular. Actualización de las recomendaciones del Grupo de Trabajo de Diabetes y Riesgo Cardiovascular de la Sociedad Española de Diabetes (SED, 2018)***. *Clínica e Investigación en Arteriosclerosis*, 30(3), 137-153, e-ISSN: 0214-9168. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1016/j.arteri.2018.03.002>

- Cárdenas-Mazón, N., Cevallos-Hermida, C., & Salazar-Yacelga, J. (2021). **Elaboración y aceptabilidad de mermeladas utilizando Stevia (Stevia rebaudiana Bertoni) como edulcorante natural brindando una alternativa alimentaria para diabéticos.** Polo del Conocimiento, 6(2), 331-340, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Imprenta y Casa Editora "Coni".
- Carrera-Lanestosa, A., Acevedo-Fernández, J., Segura-Campos, M., Velázquez-Martínez, R., & Moguel-Ordóñez, Y. (2020a,b). **Efecto antihipertensivo, antihiper glucemiante y antioxidante de los extractos de Stevia rebaudiana Bertoni (variedad criolla INIFAP C01) en ratas Wistar con síndrome metabólico inducido.** *Nutrición Hospitalaria*, 37(4), 730-741, e-ISSN: 1699-5198. Recuperado de: <https://doi.org/10.20960/nh.02858>
- Cavagnari, B. (2019). **Edulcorantes no calóricos: características específicas y evaluación de su seguridad.** *Archivos argentinos de pediatría*, 117(1), e1-e7, e-ISSN: 1668-3501. Recuperado de: <https://doi.org/10.5546/aap.2019.e1>
- Costa, R., Gutiérrez, A., Valdivieso, D., Carpio, L., Cuadrado, F., Núñez, J., & Vásconez, J. (2020). **Vigilancia de enfermedades no transmisibles y factores de riesgo.** Quito, Ecuador: Ministerio de Salud Pública.
- Egan, A., & Dinneen, S. (2019). **What is diabetes?** *Medicine*, 47(1), 1-4, e-ISSN: 1357-3039. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.mpmed.2018.10.002>
- El Comercio (2018). **La diabetes afecta a un 7,8% de la población en el Ecuador.** Ecuador: Grupo El Comercio.
- Grayson, B., & Woods, S. (2013). **Chapter 151 - Insulin.** Handbook of Biologically Active Peptides, 1123-1128, ISBN: 978-0-12-385095-9. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385095-9.00151-2>

Diana Estefanía Sánchez Cabrera; Richard Antonio Martínez Villegas; Ana Cristina Orquera Tello; María Fernanda Padilla Palacios; Rafael Mauricio Maldonado Yépez. Stevia como edulcorante en postres y su efecto sobre la glicemia en pacientes con diabetes mellitus. Stevia as a sweetener in desserts and its effect on glycemia in patients with diabetes mellitus.

H - R BY HUMAN - REAL 2406018146545

- Hernández-Ávila, M., Gutiérrez, J., & Reynoso-Noverón, N. (2013). **Diabetes mellitus en México. El estado de la epidemia.** *Salud Publica Mex*, 55(suplemento 2), S129-s136, e-ISSN: 1606-7916. Recuperado de: <https://doi.org/10.21149/spm.v55s2.5108>
- Jan, S., Habib, N., Shinwari, Z., Ali, M., & Ali, N. (2021a,b). **The anti-diabetic activities of natural sweetener plant Stevia: an updated review.** In *SN Applied Sciences*, 3(517), 1-6, e-ISSN: 2523-3971. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s42452-021-04519-2>
- OMS (2016a,b). **Informe Mundial sobre la Diabetes.** ISBN: 978-92-4-356525-5. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- OPS/OMS (2023a,b). **Diabetes.** Washington, D.C., Estados Unidos: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Padilla, M., Martínez, A., Ezzahra, F., Reyes, Z., & Saenz-Pardo, E. (2020). **La ingesta de stevia modifica la dinámica del peso corporal, la glucosa y el colesterol en ratas hembras: Algoritmo k-NNs.** *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 70(2), 144-151, e-ISSN: 0004-0622. Venezuela: Sociedad Latinoamericana de Nutrición.
- Peteliuk, V., Rybchuk, L., Bayliak, M., Storey, K., & Lushchak, O. (2021). **Natural sweetener Stevia rebaudiana: Functionalities, health benefits and potential risks.** *Excli Journal*, 20, 1412-1430, e-ISSN: 1611-2156. Retrieved from: <https://doi.org/10.17179/excli2021-4211>
- Sambra, V., Castillo, S., & Duarte, L. (2024). **Efectos de los edulcorantes no nutritivos sucralosa y estevia en personas con diabetes tipo 1 y 2.** *Revista Chilena de Endocrinología y Diabetes*, 17(1), 16-22, e-ISSN: 0719-5400. Chile: Sociedad Chilena de Endocrinología y Diabetes.
- Tang, Y., Long, J., & Liu, J. (2014). **Chapter 8 - Hyperglycemia-Associated Oxidative Stress Induces Autophagy: Involvement of the ROS-ERK/JNK-p53 Pathway.** *Autophagy: Cancer, Other Pathologies, Inflammation, Immunity, Infection, and Aging*, 1, 105-115, ISBN: 978-0-

12-405530-8. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-405530-8.00008-X>

The Look AHEAD Research Group (2014). ***Eight-year weight losses with an intensive lifestyle intervention: The look AHEAD study.*** *Obesity*, 22(1), 5-13, e-ISSN: 1930-739X. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1002/oby.20662>

Zenteno, M., Carreón, T., Martínez, C., García, B., & García, G. (2018). **Proceso de vivir con diabetes tipo 2 de la persona y familia: una Teoría Fundamentada.** *Revista CuidArte*, 7(14), 6-17, e-ISSN: 2395-8979. Recuperado de:

<https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2018.7.14.69139>

Diana Estefanía Sánchez Cabrera
e-mail: desanchez@sudamericano.edu.ec



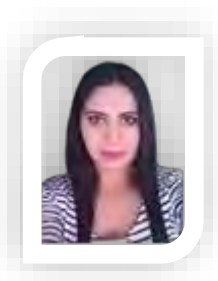
Nacida en Cuenca, Ecuador, el 2 de marzo del año 1994. Licenciada en Gastronomía y Servicio de Alimentación y Bebidas por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); y Magister en Alimentos por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Directora de proyecto de investigación de la carrera de Gastronomía en el Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); con experiencia en el área de educación en Gastronomía, orientada en la investigación de productos alimenticios e insumos locales desde una perspectiva sustentable para diferentes comunidades locales; Consciente de las tendencias alimenticias, me acondiciono a las necesidades de la sociedad para dar respuesta a los cambiantes problemas globales desde el área culinaria y de la ingeniería de alimentos.

Richard Antonio Martínez Villegas
e-mail: rimartinez@sudamericano.edu.ec



Nacido en Barinas, Venezuela, el 17 de agosto del año 1984. Licenciado en Educación; y Magíster en Pedagogía e Innovación Educativa; con más de una década de experiencia en el sector educativo; me he dedicado apasionadamente a promover y mejorar la enseñanza y el aprendizaje; mi trayectoria incluye roles diversos, desde la docencia directa hasta la coordinación; y asesoramiento de programas educativos; Fortalecido por una Maestría en Pedagogía, especializada en Docencia e Innovación Educativa; he forjado habilidades en el diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas innovadoras; mi compromiso con la actualización constante se refleja en mi participación en seminarios y congresos; busco siempre fomentar un ambiente inclusivo y dinámico que permita a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, respaldado por habilidades sólidas en la gestión y ejecución de proyectos.

Ana Cristina Orquera Tello
e-mail: acorquera@sudamericano.edu.ec



Nacida en Cuenca, Ecuador, el 10 de julio del año 1987. Poseo una formación en Ingeniería de Alimentos; y una Maestría en TIC's para la Educación; con una trayectoria de más de una década en el ámbito educativo y de la producción alimentaria; he impartido mis conocimientos en educación superior; centrados en áreas tecnológicas como la manipulación de alimentos, legislación alimentaria, nutrición y conservación; además de mi labor educativa, cuento con experiencia en el sector de la producción, donde me he desempeñado en la implementación de procesos que garantizan la seguridad y la calidad de los alimentos.

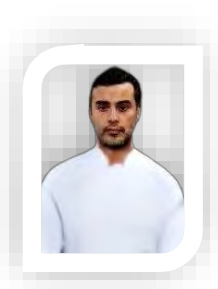
María Fernanda Padilla Palacios
e-mail: mfpadilla@sudamericano.edu.ec



Nacida en Cuenca, Ecuador, el 10 mayo del año 1974. Licenciada en gastronomía y servicio de alimentos y bebidas por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); Experiencia en el área de la docencia gastronómica desde hace 13 años; Impartiendo las siguientes asignaturas: Técnicas y Procesos de cocina básica, Geografía gastronómica ecuatoriana y Cocina ecuatoriana; Realicé una maestría en Gastronomía con mención en Administración de alimentos y bebidas por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); me encargo de coordinar actividades relacionadas con la asignación y seguimiento de prácticas pre profesionales; Desarrollo proyectos de investigación con publicación de artículos científicos relacionados con la gastronomía tradicional del Ecuador.

Mauricio Rafael Maldonado Yépez

e-mail: mmaldonado@sudamericano.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 28 de julio del año 1993. Licenciado en Gastronomía y Servicio de Alimentación y Bebidas por la Universidad de Cuenca (UCUENCA); y Magister en Alimentos por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Codirector de proyecto investigación de la carrera de Gastronomía en el Instituto

Superior Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); Profesional con muchos años de experiencia educativa, enfocado a la investigación con el rescate de ingredientes e insumos regionales desde una perspectiva sustentable para las comunidades locales; Consciente de las tendencias alimentarias, me adapto a las necesidades de la sociedad actual para dar respuesta a los cambiantes problemas globales siempre desde el ámbito de la ingeniería de alimentos y las artes culinarias.

Dispositivo sonoro para mejorar la autonomía de personas con discapacidad visual en fútbol adaptado

Autores: Juan Marcelo Pérez Pérez

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

jperez@sudamericano.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-4753-3122>

Telmo Santiago Durazno Silva

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

tsdurazno@sudamericano.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-3047-5296>

Galo Patricio Hurtado Crespo

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

gphurtado@sudamericano.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-7190-140X>

Marco Aurelio Guamán Buestán

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

magbmail@gmail.com

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-9544-2220>

Resumen

El fútbol adaptado para personas con discapacidad visual ha experimentado un crecimiento significativo desde la década de los años ochenta, tanto a nivel internacional como nacional. Por la naturaleza de este deporte, los jugadores reciben asistencia auditiva para orientarse dentro del campo de juego. El objetivo del estudio es desarrollar dispositivos sonoros para asistir a personas con discapacidad visual en sus entrenamientos de fútbol. Los jugadores contarán con un pulsante en su mano que, al presionarlo, activará unos altavoces situados en la portería, emitiendo un sonido para que el jugador pueda identificar la ubicación de los tres postes. El tipo de investigación es aplicada de corte longitudinal-exploratoria con un enfoque cualitativo. La evaluación del dispositivo se realizó en dos etapas: primero, pruebas individuales con un representante de cada equipo (Club Vulcano y ANVIZSUC), y luego, un partido demostrativo entre ambos equipos. Seis deportistas participaron en la encuesta posterior al partido. Los datos fueron analizados y el resultado obtenido fue que los dispositivos de asistencia incrementan la autonomía de las personas con discapacidad visual en la práctica de fútbol adaptado.

Palabras clave: autonomía; discapacidad visual; dispositivo sonoro; fútbol adaptado.**Código de clasificación internacional:** 6310.09 - Calidad de vida.

Cómo citar este artículo:

Pérez, J., Durazno, T., Hurtado, G., & Guamán, M. (2024). **Dispositivo sonoro para mejorar la autonomía de personas con discapacidad visual en fútbol adaptado**. *Revista Científica*, 9(32), 275-297, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.13.275-297>

Fecha de Recepción:
16-11-2023**Fecha de Aceptación:**
06-04-2024**Fecha de Publicación:**
06-05-2024

Sound device to improve autonomy of visually impaired people in adapted soccer

Abstract

Adapted soccer for visually impaired people has experienced significant growth since the 1980s, both internationally and nationally. Due to the nature of this sport, players receive auditory assistance to orient themselves on the field of play. The aim of the study is to develop sound devices to assist visually impaired people in their soccer training. Players will have a button in their hand that, when pressed, will activate speakers located in the goal, emitting a sound so that the player can identify the location of the three posts. The type of research is applied, longitudinal-exploratory with a qualitative approach. The evaluation of the device was carried out in two stages: first, individual tests with a representative from each team (Club Vulcano and ANVIZSUC), and then a demonstration match between both teams. Six athletes participated in the post-match survey. The data were analyzed and the result obtained was that the assistance devices increase the autonomy of visually impaired people in the practice of adapted soccer.

Keywords: autonomy; visual disability; audio device; adapted soccer.

International classification code: 6310.09 - Quality of life.

How to cite this article:

Pérez, J., Durazno, T., Hurtado, G., & Guamán, M. (2024). **Sound device to improve autonomy of visually impaired people in adapted soccer.** *Revista Científica*, 9(32), 275-297, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.13.275-297>

Date Received:
16-11-2023

Date Acceptance:
06-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Las Personas con Discapacidad Visual (PCDV) constituyen un grupo de atención prioritaria en Ecuador, demandando no solo la atención del Estado, sino también de la sociedad en general. Contribuir a la autonomía en la práctica de deportes, y de manera particular en el fútbol, es crucial para mitigar las consecuencias adversas para la salud asociadas con la falta de actividad física en individuos con discapacidades.

Sumado a esto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, señala en el artículo 4 el compromiso de los Estados para proporcionar información sobre dispositivos técnicos y tecnologías que ayuden a la realización de las actividades de las personas. Un reto importante de las personas con discapacidad visual es realizar sus actividades cotidianas de forma independiente. Para las discapacidades en general, la práctica de deportes se ha considerado una forma de rehabilitación tanto física como psicológica. Aun así, la discapacidad visual es la más limitante con respecto a otros tipos debido a la dificultad de adaptar los deportes a la falta de visión (García, 2020).

La autonomía se define como la capacidad para tomar decisiones de forma independiente. Las PCDV necesitan conocer su entorno a través de los órganos sensoriales, y de esa forma, tomar acciones que les permitan realizar cualquier acción (Fernandes, Faria, Paredes y Barroso, 2011). La función visual desempeña un rol crítico en la evaluación y procesamiento cerebral de información pertinente a la posición corporal en el espacio, facilitando la adecuación de la postura y la precisión en los movimientos.

Este proceso es esencial para el mantenimiento del equilibrio necesario y la estabilidad postural. El déficit sensorial asociado a la disminución de la visión no solo afecta la ejecución de movimientos físicos, sino que también genera preocupaciones relacionadas con la seguridad durante el desarrollo de actividades diarias que involucren desplazamientos (Chen y Lin, 2011).

Este fenómeno repercute en la tendencia mayoritaria de las PCDV a eludir la participación en actividades deportivas activas. Considerando la relevancia de la visión en estos contextos, se han implementado ajustes y adaptaciones en los deportes con el fin de optimizar la participación activa de las PCDV. Este enfoque adaptativo tiene como objetivo principal promover tanto el bienestar físico como la inclusión de este grupo poblacional (Carretti, Mirandola, Sgambati, Manetti y Marini, 2022). En conformidad con Perialisi, et al. (2017a): la práctica de deportes promueve la integración social de estas personas, además, les ayuda a aumentar su autoestima al enfrentar dificultades y superar sus discapacidades.

En este escenario, la adquisición de información sobre el entorno circundante, al carecer del sentido de la vista, se deriva a otros órganos sensoriales, predominantemente a través del sentido del oído (Hussain, Chen, Mirza, Chen y Hassan, 2015). Las PCDV demuestran eficiencia en el procesamiento táctil, como se evidencia en su habilidad para leer en Braille. Además, desarrollan habilidades destacadas en la discriminación auditiva, lo que les permite reconocer voces y notas de instrumentos musicales. Esta destreza auditiva también les posibilita localizar fuentes de sonido de manera rápida (Gougoux, Zatorre, Lassonde, Voss y Lepore, 2005). En base a estas habilidades, existen PCDV que mantienen una actividad física practicando diversos deportes.

En las adaptaciones de los diferentes deportes, las PCDV cuentan con asistentes designados como guías, quienes desempeñan un papel fundamental al acompañarlas durante la ejecución de la actividad. La búsqueda de estrategias para fortalecer la autonomía por parte de las PCDV se origina en la necesidad de asistencia, con el propósito de minimizar al máximo la dependencia de terceros (Katz, et al., 2012a).

Las PCDV experimentan una limitación en la percepción de su entorno, requiriendo un tiempo considerable para tener conciencia de lo que ocurre a

su alrededor. Cuando se desplazan por espacios públicos, como transeúntes en las calles, se enfrentan a desafíos como obstáculos y posibles colisiones con otras personas, evidenciando así las limitaciones del uso exclusivo del bastón blanco (Kumari, Lee, Shin y Lee, 2023).

Para una PCDV, el simple acto de desplazarse implica enfrentar diversos desafíos, y esta complejidad se intensifica aún más cuando deciden participar en la práctica deportiva. Frente a esto, Anthierens, Groux y Hugel (2018a): examinan la problemática inherente a las PCDV involucradas en la práctica del kayak. Estos individuos requieren la asistencia de un entrenador capacitado que funge como guía, transmitiendo instrucciones de manera verbal mediante comandos audibles. Sin embargo, esta modalidad de comunicación se torna inconveniente para los demás deportistas presentes alrededor, dado el carácter disruptivo de los gritos utilizados durante la actividad.

La necesidad de guías también se manifiesta en el ámbito del atletismo. En este contexto, los deportistas se encuentran físicamente vinculados a sus guías mediante una correa elástica que se ajusta a los codos. Esta modalidad no solo limita la autonomía de los atletas, sino que, impacta negativamente en su rendimiento (Pieralisi, et al., 2017b).

En lo que respecta al ámbito deportivo del fútbol adaptado para PCDV, Yandun, Auat, Lorca, Acevedo y Auat (2019a): identifican dos problemáticas que afectan a los clubes de este deporte. En primer lugar, se observa que los jugadores no poseen la capacidad de ubicar la portería de manera autónoma, siendo necesario contar con un asistente que golpee los postes con el fin de proporcionar orientación. En segundo lugar, se señala la carencia de reconocimiento social para el fútbol adaptado, lo que conlleva a la falta de apoyo financiero por parte de patrocinadores. Esta falta de respaldo económico, a su vez, obstaculiza el desarrollo y crecimiento sostenible de esta disciplina deportiva.

Para Ivascu, Moldoveanu, Moldoveanu, AMorar, Tugulea y Asavei (2023): hay una diversidad de dispositivos de asistencia diseñados para permitir a las PCDV desplazarse de forma autónoma mediante combinaciones de sonidos y vibraciones. No obstante, destaca que la orientación espacial no alcanza niveles óptimos, subrayando la necesidad de una mayor eficacia en el empleo de estímulos auditivos.

En este entorno, se subraya que el sedentarismo afecta de manera adversa la calidad de vida de las Personas con Discapacidad Visual (PCDV). Así, el estudio se centra en la escasez de opciones de entretenimiento que fomenten la actividad física para estas personas, teniendo en cuenta especialmente la necesidad de emplear sonidos de forma efectiva para ofrecer experiencias lúdicas y gratificantes.

El desarrollo de dispositivos de asistencia para PCDV busca mejorar la autonomía de estas personas. En la investigación realizada por Khan, Nazir y Khan (2021a): desarrollaron un asistente electrónico que incorpora una cámara de reconocimiento de objetos, evitación de obstáculos y tareas de lectura de personas con discapacidad visual. Se valoró: la comodidad o facilidad de uso, movilidad, preferencia y precisión del asistente de lectura del dispositivo comparándolo con un bastón blanco.

En el ámbito de los dispositivos de asistencia para deportistas en competiciones de kayak, que de acuerdo con Anthierens, Groux y Hugel (2018b): sugieren la implementación de un sensor con estímulos vibrotáctiles, el cual se coloca en las muñecas del deportista. Este dispositivo se activa en función de los giros que el deportista debe realizar, ya sea a la izquierda o a la derecha. Además, se utilizan puntos de georreferenciación en el mar para delimitar carriles que sirven como guía para los deportistas.

Mencionando a Pieralisi, et al. (2017c): desarrollaron una infraestructura autónoma para carreras de maratón, que implica la instalación de dos cables a lo largo de una pista atlética. Estos cables sirven para delinear un carril

virtual. Cuando el atleta se acerca a uno de los cables, se envían señales de vibración a los receptores ubicados en los brazos.

Existe escasa investigación en torno a la autonomía en juegos colectivos para PCDV, como es el caso del fútbol adaptado. Una de las contribuciones en este ámbito proviene de Yandun, Auat, Lorca, Acevedo y Auat (2019b): quien llevó a cabo experimentos con 12 celdas que incorporan un sensor de impacto y un altavoz, dispuestos sobre una portería. Esta disposición en el espacio posibilita que el deportista identifique la ubicación exacta en la que el balón impacta en la portería.

A pesar de todas las propuestas realizadas para contribuir a la autonomía de las PCDV, todavía es imperativo analizar algunos desafíos que continúan surgiendo. Aún con la existencia de dispositivos electrónicos de asistencia diseñados para facilitar la exploración del entorno por parte de las PCDV, estos presentan diversos inconvenientes. Entre ellos se encuentran problemas relacionados con la calidad auditiva, la falta de una interfaz intuitiva y los elevados costos asociados (Khan, Nazir y Khan, 2021b):

Los resultados alentadores de Yandun, Auat, Lorca, Acevedo y Auat (2019c): indican que el dispositivo incrementó la autonomía en los entrenamientos. Sin embargo, aún hay limitaciones por superar, ya que los atletas encuentran que el dispositivo tiene excesivo peso, lo cual complica su traslado dado que debe emplearse en distintos escenarios de entrenamiento.

En relación con los estudios que se centran en la capacidad auditiva de las PCDV, aún es esencial ampliar la investigación, especialmente en lo que respecta a la cantidad de información ofrecida por los dispositivos de asistencia. Esta información debe ser mínima, evitando excesos y presentando únicamente lo necesario y suficiente para asistir al usuario. La eficiencia de la información proporcionada debe ser máxima, al mismo tiempo que se mantiene la intrusividad en niveles mínimos (Katz, et al., 2012b).

Esta investigación se enfoca en el caso del club "Vulcano" en la ciudad

de Cuenca, Ecuador. Aunque el club presenta una estructura organizativa y está registrado en la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas con Discapacidad Visual (FEDEDIV), enfrenta algunos desafíos. La plantilla del club está reducida a un número mínimo de deportistas, lo que impide participar en competencias. Además, carece de un cuerpo técnico y asistentes, lo cual es esencial dada la importancia de los guías en este deporte.

La mayoría de las iniciativas que benefician a las personas con discapacidad visual dependen finalmente de políticas gubernamentales. En este caso no existe la infraestructura necesaria para realizar este deporte en la ciudad, cuando se va a realizar un encuentro deportivo las canchas existentes deben ser adaptadas según las normas de la Federación Internacional de Deportes para Ciegos (IBSA, 2022).

El desafío más significativo que enfrenta el club, al carecer de un cuerpo técnico, radica en la dependencia de los guías. Estos guías ayudan en el posicionamiento dentro de la cancha, especialmente en la localización de la portería. La función esencial del guía es golpear los tres postes, permitiendo al jugador tener una referencia espacial para dirigir su disparo hacia meta y conseguir marcar un gol.

El objetivo principal de este estudio es determinar la eficacia de un dispositivo electrónico sonoro en la mejora de la autonomía de personas con discapacidad visual durante la práctica de fútbol adaptado. Específicamente, se busca mejorar la orientación espacial de los deportistas para facilitar la determinación de la ubicación de la portería dentro de la cancha. Los experimentos se llevaron a cabo tanto de manera individual durante el entrenamiento como de forma grupal en un encuentro deportivo. Los resultados obtenidos a través de la encuesta realizada a los participantes indicaron que el dispositivo contribuyó significativamente a mejorar la identificación de la portería sin la necesidad de un guía.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El propósito del dispositivo sonoro es contribuir a la autonomía de las PCDV que participan en la práctica del fútbol. De acuerdo con lo que señalan Galindo-Rueda y López-Bassols (2022): la investigación aplicada busca no solo obtener nuevo conocimiento, sino también tener un propósito práctico. En consecuencia, este trabajo se clasifica como una investigación de naturaleza aplicada.

Esta investigación se clasifica como aplicada, de corte longitudinal-exploratorio, con un enfoque cualitativo. Es aplicada porque busca desarrollar una solución práctica (el dispositivo sonoro) para un problema específico. Su naturaleza longitudinal-exploratoria se evidencia en el proceso de desarrollo y evaluación del dispositivo a lo largo del tiempo, explorando su eficacia en diferentes etapas. El enfoque cualitativo se refleja en el uso de entrevistas, observaciones y encuestas para recopilar datos sobre las experiencias y percepciones de los participantes con respecto al dispositivo.

Las organizaciones colaboradoras en esta investigación fueron la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas con Discapacidad Visual (FEDEDIV), el Club Vulcano, así como la Asociación de No Videntes de la Zona Sur del Cañar (ANVIZSUC), los dos últimos clubes de fútbol adaptado. Con el propósito de obtener una comprensión completa de la realidad de las personas que participan en el fútbol adaptado, se llevaron a cabo entrevistas con los directivos de FEDEDIV y el Club Vulcano. Estas interacciones permitieron definir las características clave del dispositivo.

Posteriormente, tras la construcción del dispositivo, se llevaron a cabo evaluaciones en dos etapas: la primera consistió en pruebas individuales donde un jugador representante de cada equipo (Club Vulcano y ANVIZSUC) probó el dispositivo. La segunda etapa comprendió la ejecución de un partido demostrativo entre ambos equipos. Las pruebas se llevaron a cabo colocando el dispositivo en una portería, mientras que en la otra se ubicó a un guía

encargado de golpear los postes. El juego se dividió en dos tiempos de quince minutos cada uno, y en el cambio de tiempo se cambió la dirección de ataque los equipos experimentarían ambos métodos.

Al concluir el encuentro deportivo, se llevó a cabo una encuesta a seis deportistas participantes. Se utilizó una escala de Likert con opciones que iban desde “nada” (1) hasta “mucho” (5). Las preguntas se centraron en la percepción de los deportistas respecto al dispositivo sonoro, abordando aspectos como orientación, confianza, localización, autonomía, interacción, precisión y efectividad.

Para el análisis de los datos obtenidos, se aplicó un análisis de contenido en el caso de las entrevistas. En este proceso, se categorizaron algunos temas relevantes que conforman la problemática de la investigación. En cuanto a las encuestas, se empleó un análisis de frecuencias para determinar la frecuencia de ocurrencia de los valores relacionados con las variables estudiadas.

En la imagen 1 se muestra la solución propuesta, esta consta de un dispositivo emisor, un dispositivo receptor y tres parlantes activos de cinco W (5W) ubicados en los tres postes.

Imagen 1. Dispositivo sonoro para localización de portería de fútbol adaptado.



Fuente: Los Autores (2024).

El diseño del circuito emisor, incorpora un diodo emisor de *Luz Light-Emitting Diode (LED)* que indica el estado, ya sea encendido o apagado. Cuando el usuario presiona el botón, se envía una señal de forma secuencial a los tres parlantes de salida. Inicialmente, suena el parlante ubicado en el poste izquierdo, seguido por el del centro y, finalmente, el de la derecha. El intervalo de tiempo entre cada sonido es de 1 segundo.

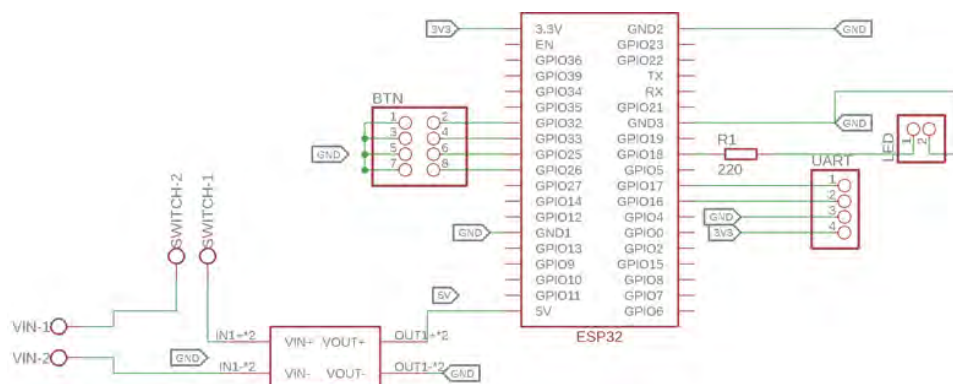
En las pruebas iniciales, el sonido grabado consistía en la voz de una persona. No obstante, posteriormente se consideró la posibilidad de que este sonido pudiera generar confusiones con otros ruidos emitidos por personas durante la práctica de fútbol. Por esta razón, se optó por cambiar el sonido a uno similar al golpe producido en un poste metálico.

El circuito incluye reguladores de voltaje, una microSD para almacenar el sonido guía y amplificadores de voltaje diseñados para aplicar filtros y asegurar una salida de audio óptima. Esta configuración se ha implementado teniendo en cuenta la necesidad de discriminar el sonido ante el ruido ambiental presente en los encuentros deportivos de fútbol.

La figura 1 presenta el diseño del circuito receptor del dispositivo sonoro para fútbol adaptado. El componente central es un microcontrolador ESP32, que utiliza el protocolo ESP-Now para la comunicación inalámbrica con el emisor. Este protocolo opera en la frecuencia de 2.4 GHz, permitiendo una comunicación efectiva en un rango de 90 a 200 metros, dependiendo del entorno.

Una vez establecida la comunicación y recibida la señal del emisor, los controladores de audio integrados en el circuito generan el sonido correspondiente en cada uno de los parlantes, que están conectados al receptor mediante un cable auxiliar de 3.5 mm.

Figura 1. Diseño del circuito receptor.



Fuente: Los Autores (2024).

Para garantizar la portabilidad y autonomía del dispositivo, el circuito incluye reguladores de voltaje y un voltímetro que permite visualizar el nivel de carga y el consumo de voltaje y corriente. El sistema utiliza dos baterías recargables, con un tiempo de carga de 1 hora y una duración operativa de aproximadamente 45 minutos. Esto es crucial para su uso en entornos deportivos donde la movilidad es esencial.

Aunque no se muestra explícitamente en la imagen, el circuito está diseñado para conectarse a los parlantes ubicados en los postes de la portería, que emiten los sonidos guía para orientar a los jugadores con discapacidad visual. El botón visible en el esquema podría usarse para activar la emisión de sonidos o para otras funciones de control, mientras que la conexión UART probablemente se utiliza para la programación y depuración del ESP32.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Las entrevistas llevadas a cabo proporcionaron información que permitió identificar diversas categorías, las cuales fueron posteriormente analizadas para identificar relaciones entre ellas. En la imagen 2 se presenta un mapa conceptual que describe de manera visual el análisis de

coocurrencias donde se identificó los principales problemas del fútbol adaptado para PCDV.

Imagen 2. Mapa conceptual del análisis de coocurrencias de la práctica de fútbol adaptado.



Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados de las encuestas revelaron una percepción generalmente positiva por parte de los jugadores respecto al impacto del dispositivo sonoro en diversos aspectos de su desempeño y experiencia en el campo de juego.

En primer lugar, la mayoría de los jugadores reportaron que el dispositivo sonoro mejoró significativamente su capacidad para orientarse en el campo durante los entrenamientos, así como su confianza para participar en actividades específicas. Además, destacaron que el dispositivo les ayudó a localizar la portería y otros puntos de referencia durante un partido de fútbol, lo que sugiere una mejora en la orientación espacial.

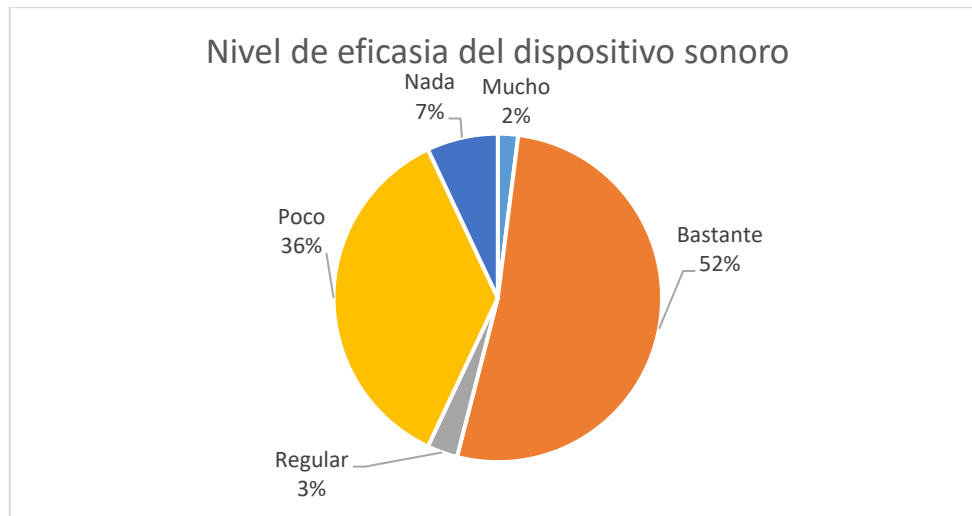
En cuanto a la autonomía en el campo de juego, la mayoría de los jugadores consideraron que el uso del dispositivo sonoro aumenta su independencia en comparación con métodos anteriores. También señalaron que el dispositivo facilitó su interacción con compañeros de equipo durante el encuentro de fútbol, interpretándose una mejora en la comunicación y

coordinación en el campo.

En lo concerniente a la influencia del intervalo de tiempo entre los sonidos emitidos por el dispositivo en la generación de disparos a la portería, la mayoría de los jugadores consideraron que este factor influyó positivamente en su precisión y coordinación al lanzar.

El gráfico 1 muestra el “Nivel de eficacia del dispositivo sonoro” utilizado en el fútbol adaptado para personas con discapacidad visual (PCDV). Los resultados indican una percepción generalmente positiva del dispositivo, con un 52% de los encuestados considerándolo “Bastante” eficaz y un 2% calificándolo como “Mucho”. Esta mayoría del 54% sugiere que el dispositivo sonoro es percibido como una alternativa viable y efectiva para reemplazar al llamador tradicional en las prácticas de fútbol, especialmente en los tiros directos al arco desde cualquier zona de la cancha.

Gráfico 1. Nivel de eficacia del dispositivo sonoro.



Fuente: Los Autores (2024).

Sin embargo, es importante notar que hay un porcentaje significativo de opiniones menos favorables. Un 36% de los participantes consideraron que el dispositivo es “Poco” eficaz, mientras que un 3% lo calificó como “Regular” y

un 7% como “Nada” eficaz. A pesar de estas opiniones mixtas, el hecho de que más de la mitad de los encuestados lo consideren bastante o muy eficaz respalda la conclusión de que el dispositivo sonoro contribuye positivamente a la autonomía de las PCDV en el contexto del fútbol adaptado, aunque hay margen para mejoras futuras.

4. Conclusiones

El desarrollo y evaluación del dispositivo sonoro para mejorar la autonomía de personas con discapacidad visual (PCDV) en la práctica de fútbol adaptado ha arrojado resultados prometedores, con implicaciones significativas para el área de tecnologías asistivas en el deporte adaptado.

El estudio demuestra que la implementación de tecnologías sonoras puede incrementar significativamente la autonomía de las PCDV en contextos deportivos, específicamente en el fútbol adaptado. La mayoría de los participantes percibieron el dispositivo como eficaz, indicando una mejora en su orientación espacial, confianza y capacidad para localizar la portería sin asistencia de guías. Esto sugiere que el dispositivo tiene el potencial de reducir la dependencia de asistentes humanos durante los entrenamientos y partidos, lo cual representa un avance notable en la inclusión y participación autónoma de las PCDV en actividades deportivas.

Un aspecto novedoso y relevante del estudio es el diseño específico del dispositivo para abordar las necesidades únicas del fútbol adaptado. La utilización de sonidos distintivos y la secuencia temporal de emisión desde los tres postes de la portería demuestran una comprensión profunda de los desafíos específicos que enfrentan los jugadores con discapacidad visual en este deporte.

En comparación con estudios previos sobre dispositivos de asistencia para PCDV en otros deportes, como el kayak o el atletismo, este trabajo se destaca por su aplicación en un deporte de equipo, lo que presenta desafíos

adicionales en términos de coordinación y orientación espacial. La relativa simplicidad y portabilidad del dispositivo también representan una ventaja sobre soluciones más complejas o permanentes propuestas en otros estudios.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones del estudio. La muestra relativamente pequeña de participantes y la duración limitada de las pruebas sugieren la necesidad de investigaciones más extensas y a largo plazo. Además, aunque la mayoría de los participantes encontraron el dispositivo eficaz, un porcentaje significativo lo consideró poco o nada eficaz, lo que indica un margen para mejoras y adaptaciones futuras.

Para futuras investigaciones, se recomienda: a). Realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto del dispositivo en el rendimiento y la participación de los jugadores a largo plazo; Explorar la posibilidad de integrar el dispositivo con otras tecnologías asistivas para crear un sistema más completo de orientación en el campo; Investigar cómo el uso del dispositivo afecta la dinámica de equipo y las estrategias de juego en el fútbol adaptado; Evaluar la viabilidad de adaptar el dispositivo para su uso en otros deportes de equipo para PCDV.

En efecto, el dispositivo sonoro desarrollado en este estudio representa un paso significativo hacia la mejora de la autonomía de las PCDV en el fútbol adaptado. Los resultados sugieren que tecnologías de este tipo pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de la inclusión y la participación independiente en actividades deportivas. Si bien se requieren más investigaciones para refinar y validar completamente su eficacia, el estudio establece una base sólida para el desarrollo continuo de soluciones tecnológicas que apoyen la autonomía de las PCDV en contextos deportivos y más allá.

5. Referencias

Anthierens, C., Groux, D., & Hugel, V. (2018a,b). *Sensory navigation guide*

for visually impaired sea kayakers. *Journal of Field Robotics*, 35(5), 732-747, e-ISSN: 1556-4959. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1002/rob.21775>

Carretti, G., Mirandola, D., Sgambati, E., Manetti, M., & Marini, M. (2022). **Survey on Psychological Well-Being and Quality of Life in Visually Impaired Individuals: Dancesport vs. Other Sound Input-Based Sports.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 1-10, e-ISSN: 1660-4601. Retrieved from:

<https://doi.org/10.3390/ijerph19084438>

Chen, C., & Lin, S. (2011). **The impact of rope jumping exercise on physical fitness of visually impaired students.** *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 25-29, e-ISSN: 0891-4222. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.010>

Fernandes, H., Faria, J., Paredes, H., & Barroso, J. (2011). **An integrated system for blind day-to-day life autonomy.** In *The proceedings of the 13th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility (ASSETS '11)*. (pp. 225-226). ISBN: 9781450309202. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery.

Galindo-Rueda, F. & López-Bassols, V. (2022). **Implementing the OECD Frascati Manual: Proposed reference items for business R&D surveys.** OECD Science, Technology and Industry Working Papers, No. 2022/03. Paris, France: OECD Publishing.

García, E. (2020). **Tecnología aplicada al deporte profesional en personas con discapacidad visual.** Trabajo Fin de Máster. España: Universidad de Valladolid; Instituto Universitario de Oftalmobiología Aplicada (IOBA).

Gougoux, F., Zatorre, R., Lassonde, M., Voss, P., & Lepore, F. (2005). **A functional neuroimaging study of sound localization: visual cortex activity predicts performance in early-blind individuals.** *PLoS*

- Biology*, 3(2), 0324-0333, e-ISSN: 1545-7885. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0030027>
- Hussain, I., Chen, L., Mirza, H., Chen, G., & Hassan, S. (2015). ***Right mix of speech and non-speech: hybrid auditory feedback in mobility assistance of the visually impaired***. *Universal Access in the Information Society*, 14, 527-536, e-ISSN: 1615-5297. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0350-7>
- IBSA (2022). ***Blind Football Laws 2022-2025: B1 Category***. Paris, France: International Blind Sports Federation.
- Ivascu, S., Moldoveanu, F., Moldoveanu, A., Morar, A., Tugulea, A., & Asavei, V. (2023). ***Flying a Quadcopter-An Audio Entertainment and Training Game for the Visually Impaired***. *Applied Sciences*, 13(11), 1-21, e-ISSN: 2076-3417. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/app13116769>
- Katz, B., Dramas, F., Parsehian, G., Gutierrez, O., Kammoun, S., Brilhault, A., ... & Jouffrais, C. (2012a,b). ***NAVIG: Guidance system for the visually impaired using virtual augmented reality***. *Technology and Disability*, 24(2), 163-178, e-ISSN: 1878-643X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3233/TAD-2012-0344>
- Khan, S., Nazir, S., & Khan, H. (2021a,b). ***Analysis of navigation assistants for blind and visually impaired people: A systematic review***. *IEEE Access*, 9, 26712-26734, e-ISSN: 2169-3536. Retrieved from: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3052415>
- Kumari, R., Lee, S., Shin, J., & Lee, S. (2023). ***Effect of Perceptual Training with Sound-Guided and Kinesthetic Feedback on Human 3D Sound Localization Capabilities***. *Sensors*, 23(11), 1-15, e-ISSN: 1424-8220. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/s23115023>
- Pieralisi, M., Di Mattia, V., Petrini, V., De Leo, A., Manfredi, G., Russo, P., ... & Cerri, G. (2017a,b,c). ***An electromagnetic sensor for the***

autonomous running of visually impaired and blind athletes (Part I: The fixed infrastructure). *Sensors*, 17(2), 1-10, e-ISSN: 1424-8220.

Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/s17020364>

Yandun, F., Auat, F., Lorca, D., Acevedo, O., & Auat, C. (2019a,b,c). ***Design and evaluation of sound-based electronic football soccer training system for visually impaired athletes.*** *BioMedical Engineering OnLine*, 18(76), 1-17, e-ISSN: 1475-925X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s12938-019-0695-5>

Juan Marcelo Pérez Pérez
e-mail: jperez@sudamericano.edu.ec



Nacido en Ambato, Ecuador, el 30 de marzo del año 1974. Ingeniero en Sistemas Informáticos; Magister en Educación con más de 7 años como docente titular en el Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano (ITS), Cuenca; Lidero proyectos como la aplicación de metodología STEAM para el Sumak Kawsay en sectores vulnerables, una solución gamificada para adultos mayores con artrosis, entre otras; Conferencista en el Congreso de Innovación Tecnológica por dos ocasiones; he publicado investigaciones en revistas indexadas, abordando desde aplicativos web hasta gamificación en educación especial.

Telmo Santiago Durazno Silva
e-mail: tsdurazno@sudamericano.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 17 de agosto del año 1980. Mi trayectoria en la docencia abarca más de dos décadas, donde he compartido mi conocimiento en el área técnica y en relaciones humanas, contribuyendo al desarrollo integral de mis estudiantes; he participado en el diseño e implementación de redes de datos para empresas, asegurando la conectividad y la eficiencia operativa; tengo experiencia en el manejo de aulas virtuales utilizando sistemas como Moodle, facilitando el proceso de aprendizaje en entornos en línea; Fundé y lidero REDYCOMPU, una empresa dedicada a soporte y venta de proyectos tecnológicos en electricidad y/o Informática.

Galo Patricio Hurtado Crespo
e-mail: gphurtado@sudamericano.edu.ec



Nacido en Cañar, Ecuador, el 14 de abril del año 1991. En el área de la docencia he contribuido en la formación integral de tecnólogos que aporten en la matriz productiva y desarrollo sostenible en diferentes empresas; en la parte académica, soy ingeniero en Electrónica, Telecomunicaciones y Redes; con una Maestría en Tecnologías de la información; y otra en Educación; en la parte de investigación científica he sido director; y codirector de proyectos de investigación; y me encuentro acreditado por el Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) como Docente Investigador.

Marco Aurelio Guamán Buestáne-mail: magbmail@gmail.com

Nacido en Azogues, Ecuador, el 2 de mayo del año 1982. Profesor de la carrera de Desarrollo de Software; me especializo en la enseñanza de asignaturas como Programación Web y Despliegue de Aplicaciones; mi labor docente se ve complementada por la dedicación como investigador; centrándome en el análisis del impacto del software en la movilidad, aprendizaje y autonomía de personas con discapacidad; cuento con una experiencia como analista de tecnologías en el sector público; he contribuido significativamente a la integración y aplicación práctica de tecnologías en entornos gubernamentales; además de mi compromiso académico e investigativo; laboro como desarrollador FullStack, fusionando teoría y práctica en mi enfoque pedagógico.

GeoGebra en la Enseñanza-Aprendizaje de las Cónicas

Autores: Ligia Elena Bravo Merchán

Unidad Educativa Guillermo Mensi, **UEGM**

ligiabravo28@gmail.com

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0007-6326-9436>

Germán Wilfrido Panamá Criollo

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

gerpanama@hotmail.com

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1560-6657>

Resumen

Este trabajo investigativo fundamentado en las dificultades diagnosticadas en el aprendizaje de las cónicas, tiene como objetivo valorar el impacto de una estrategia didáctica basada en GeoGebra diseñada para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de este tema en estudiantes de Segundo de Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa Guillermo Mensi. La metodología, enmarcada en el paradigma sociocrítico con enfoque mixto y diseño cuasiexperimental, consistió en caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje, diseñar e implementar la estrategia didáctica y valorar su impacto, empleando técnicas como pretest, análisis documental, encuestas y postest. Los resultados más relevantes evidenciaron una incidencia positiva reflejada en el nivel de logro de las destrezas con criterio de desempeño de cónicas, aumento de la motivación, generación de un ambiente interactivo y mejora de las habilidades en el manejo de GeoGebra. Se concluye que la implementación de la estrategia didáctica basada en GeoGebra contribuyó significativamente al proceso de enseñanza aprendizaje de las cónicas, cumpliendo el objetivo propuesto.

Palabras clave: estrategia didáctica; cónicas; GeoGebra.

Código de clasificación internacional: 1201.01 - Geometría algebraica.

Cómo citar este artículo:

Bravo, L., & Panamá, G. (2024). **GeoGebra en la Enseñanza-Aprendizaje de las Cónicas**. *Revista Scientific*, 9(32), 298-319, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.14.298-319>

Fecha de Recepción:
29-11-2023

Fecha de Aceptación:
08-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

GeoGebra in the Teaching-Learning of Conics

Abstract

This research work, based on the difficulties diagnosed in the learning of conics, aims to assess the impact of a didactic strategy based on GeoGebra designed to contribute to the teaching-learning process of this topic in students of the Second Technical High School of the Guillermo Mensi Educational Unit. The methodology, framed within the socio-critical paradigm with a mixed approach and quasi-experimental design, consisted of characterizing the teaching-learning process, designing and implementing the didactic strategy, and assessing its impact, using techniques such as pretest, documentary analysis, surveys, and posttest. The most relevant results evidenced a positive impact reflected in the level of achievement of conic performance criterion skills, increased motivation, generation of an interactive environment, and improvement of skills in the use of GeoGebra. It is concluded that the implementation of the GeoGebra-based didactic strategy significantly contributed to the teaching-learning process of conics, fulfilling the proposed objective.

Keywords: teaching strategy; conics; GeoGebra.

International classification code: 1201.01 - Algebraic geometry.

How to cite this article:

Bravo, L., & Panamá, G. (2024). **GeoGebra in the Teaching-Learning of Conics**. *Revista Científica*, 9(32), 298-319, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.14.298-319>

Date Received:
29-11-2023

Date Acceptance:
08-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Las matemáticas siempre han sido una de las asignaturas más complicadas de aprender y enseñar. En el aprendizaje de las matemáticas intervienen varias habilidades como pensar, razonar, resolver problemas, comunicar, etc. Sin embargo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018): en su análisis de los niveles de competencia en matemáticas en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) determina que los estudiantes de Ecuador alcanzaron el nivel 1 con el puntaje de 377/1000. En la prueba Ser Bachiller en Matemáticas, año escolar 2019-2020 el promedio es de 7,68 sobre 10. Estos datos reflejan dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que los estudiantes no han adquirido los aprendizajes que requieren alcanzar al término del bachillerato (INEVAL, 2020).

En el segundo de Bachillerato Técnico (BT) de la Unidad Educativa Guillermo Mensi se identificó dificultades en el aprendizaje de las cónicas. De la situación descrita se deriva la interrogante investigativa: ¿Cómo contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje de las cónicas en los estudiantes de Segundo de Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa Guillermo Mensi?.

Existen varias investigaciones (Cenas, Blaz, Gamboa y Castro, 2021); (Granados-Ortiz y Padilla-Escorcía, 2021); (Pusdá, Rosero y Benavides, 2022); acerca de GeoGebra como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje de las matemáticas que evidencian los beneficios en el aprendizaje de las matemáticas en diversos temas, tales como rol activo y reflexivo, interacción, potenciar habilidades en el pensamiento geométrico; específicamente, al momento de representar/modelar secciones cónicas.

También se exalta la necesidad de que los docentes además de poseer conocimiento para enseñar requieren capacidad para articular lo que enseña con herramientas didácticas de utilidad. No obstante, destacan que existen ciertos docentes que se resisten a utilizar las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) y se sugiere que la enseñanza incorpore actividades diferentes a las comúnmente usadas (Leal, Lezcano y Gilbert, 2021); Morales, Larios y Rubio, 2021).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas implica una adquisición deliberada de saberes numéricos y geométricos. Este enfoque educativo va más allá de la simple memorización, abarcando un análisis profundo, asimilación y creación de conceptos. Incluye también la valoración crítica de estrategias pedagógicas que fomentan el desarrollo de destrezas y disposiciones necesarias para aplicar el razonamiento matemático en contextos cotidianos y profesionales. El objetivo final es formar individuos capaces de utilizar el pensamiento matemático de manera efectiva en diversos ámbitos de la vida social y laboral (Herrera, Montenegro y Poveda, 2012).

La labor docente debe considerar las etapas de desarrollo del ser humano y enfatizar el protagonismo de los estudiantes en la construcción de conocimientos matemáticos y además tener las siguientes competencias: la habilidad tecnológica (seleccionar herramientas tecnológicas de manera responsable y eficiente), la competencia comunicativa (utilizar lenguajes sincrónicos y asincrónicos para relacionar espacios audiovisuales, la competencia pedagógica (utilizar las TIC) y la competencia investigativa (capacidad para la generación de nuevo conocimiento) (Patiño, Prada y Hernández, 2021).

En el bloque dos del currículo nacional denominado “Geometría y medida” en el nivel de bachillerato se estudian los vectores geométricos en el plano; el espacio vectorial; rectas y cónicas. Entre las cónicas en el plano están la circunferencia, parábola, elipse e hipérbola y sus aplicaciones geométricas (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2016).

La enseñanza de las cónicas trasciende el aula, conectando conceptos matemáticos con experiencias cotidianas y contextos socioculturales. Este enfoque integra representaciones analíticas y gráficas, fomentando la fluidez

entre ambas. Al explorar las propiedades geométricas de estas curvas, los estudiantes desarrollan una comprensión visual y analítica más profunda. Este proceso gradual de reconocimiento de elementos y verificación de propiedades conduce a niveles más avanzados de entendimiento matemático, preparando a los alumnos para aplicaciones más complejas y abstractas en su futuro académico y profesional.

El estudio de las cónicas revela su presencia oculta en diversos aspectos de nuestro entorno. Estas formas geométricas se manifiestan en la arquitectura, desde grandes estructuras hasta pequeños objetos cotidianos. Su aplicación se extiende al diseño de tecnologías avanzadas y a la comprensión de fenómenos físicos, como el movimiento de cuerpos celestes o el comportamiento de la luz. Este conocimiento no solo enriquece nuestra percepción del mundo, sino que también proporciona herramientas valiosas para la innovación en múltiples campos, desde la ingeniería hasta la óptica, demostrando la relevancia práctica de estos conceptos matemáticos aparentemente abstractos (Pérez, 2012).

En los sistemas educativos se impulsa la inserción de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Matemáticas. Existen un sinnúmero de recursos educativos abiertos gratuitos. Al respecto, el software GeoGebra es un software libre y gratuito para el usuario; es de fácil instalación, no requiere de complementos para su instalación y se ejecuta en cualquier navegador de internet (Jiménez y Jiménez, 2017); (Arteaga, Medina y Del Sol, 2019).

El software tiene amplias posibilidades de beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas cuando se reconoce las características principales de un objeto matemático, una vista gráfica, numérica y algebraica. Permite construir figuras geométricas utilizando puntos, segmentos, rectas, polígonos y cónicas, visualizar la parte numérica mediante una hoja de cálculo, y mostrar representaciones a base de coordenadas y

ecuaciones. También, reúne geometría, álgebra, hoja de cálculo, gráficos, estadística y cálculo en un solo programa fácil de usar (Carrillo y Llamas, 2010).

Para plantear las actividades el docente requiere asumir una lógica didáctica y responder a una determinada intención educativa, al respecto, Pamplona, Cuesta y Cano (2019): indican que la estrategia didáctica es una metodología del docente, aplicado para lograr que los contenidos sean alcanzados por los estudiantes.

La estrategia didáctica no es una técnica para elaborar actividades sino establece la estructura y descripción de las actividades que permiten el cumplimiento de objetivos propuestos. La información del contenido de la temática son el punto de partida y conseguir la meta será el punto de llegada. Trabajar con estrategias didácticas ayudará a los docentes en el desarrollo de sus clases para una explicación clara y concisa del contenido (Gonzabay, 2023).

En la actualidad existen diversos enfoques orientados a alcanzar un aprendizaje efectivo, uno de ellos es el conectivismo. Mencionando a Gutiérrez (2012): asume el conectivismo como una teoría que conlleva a generar retos. Otro modelo es el diseño instruccional que es una metodología de planificación pedagógica que proporciona materiales didácticos para garantizar la calidad de la instrucción en cada actividad solicitada.

Por ende, es esencial el conocimiento previo de los estudiantes para llevar a cabo una tarea sin complicaciones. Este modelo invita a modernizar la didáctica con las tecnologías actuales para que el escolar sea más activo y se encuentre motivado (Iraola-Villegas, 2022). Estas y otras consideraciones son precisas para el diseño de actividades y la organización de estas como parte de una estrategia didáctica.

El objetivo de esta investigación es valorar el impacto de una estrategia didáctica basada en GeoGebra, diseñada para contribuir al proceso de

enseñanza-aprendizaje de las cónicas en los estudiantes de Segundo de Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa Guillermo Mensi.

La investigación surge como respuesta a las dificultades diagnosticadas en el aprendizaje de las cónicas, tanto a nivel conceptual como procedimental, en las destrezas necesarias para su abordaje. Por lo tanto, el estudio busca evaluar cómo el uso de GeoGebra como herramienta tecnológica puede mejorar la comprensión y manejo de este tema matemático por parte de los estudiantes.

2. Metodología

Esta investigación tiene como base epistemológica el paradigma sociocrítico, por su carácter autorreflexivo fundamentado en la crítica social y orientada la autonomía racional y liberadora (Alvarado y García, 2008). El enfoque de esta investigación es mixto (cuantitativo-cualitativo) y emplea técnicas e instrumentos que permiten el levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos. Sobre el particular, Creswell y Clark (2017): manifiestan que una investigación con enfoque mixto tributa al desarrollo de un trabajo multidisciplinario y contribuye al análisis de todos los aspectos de interés, tal como detectar el nivel de conocimiento y dificultades que tiene el estudiante, como también, las actitudes sobre las matemáticas para obtener una perspectiva profunda del objeto de estudio.

Es de tipo cuasiexperimental porque trabaja en la variable independiente con la finalidad de observar cambios en la variable dependiente. De este modo, se realizó un análisis de los dos grupos denominados como grupo experimental y grupo control para verificar que cambios sustanciales denotan tras la aplicación de la estrategia didáctica. La primera fase de esta investigación consistió en asignar un grupo experimental que son aquellos estudiantes a los que es aplicado la estrategia. Por el contrario, el grupo control son los estudiantes que no participaron en la ejecución de las actividades de

la estrategia didáctica; sino son el referente para realizar una comparativa.

La segunda fase corresponde a la aplicación del pretest a través de un cuestionario que valoró aprendizajes en dos destrezas matemáticas del tema de cónicas en los dos grupos (experimental y control). Las calificaciones asociado con la información de otros instrumentos precisaron particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje, y sobre los resultados optar por la intervención didáctica.

La intervención mediante la estrategia didáctica es la tercera fase que desarrolló este trabajo investigativo. El diseño responde fielmente a las necesidades de los estudiantes del 2^{do} de Bachillerato Técnico (BT) para favorecer el desarrollo de las destrezas M.5.2.16. y M.5.2.17. Adicionalmente, la última fase consistió en valorar la incidencia de la estrategia didáctica en el desarrollo de las destrezas enunciadas.

La población la constituyeron 113 estudiantes de Segundo de BT de la Unidad Educativa Guillermo Mensi matriculados en el año escolar 2022-2023. La muestra está constituida por cincuenta y seis estudiantes pertenecientes a dos paralelos, un grupo control (26 estudiantes) del paralelo "B" y un grupo experimental (30 discentes) del paralelo "A". La muestra fue tomada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Para diagnosticar la situación inicial del objeto de estudio se usó la encuesta sobre la enseñanza de las matemáticas conformada por diez preguntas. Una segunda encuesta aplicada tuvo la finalidad de evaluar las percepciones hacia las matemáticas a través de diez preguntas. El análisis documental se ejecutó a la planificación curricular anual de segundo de bachillerato elaborada por los docentes del área de matemáticas. Además, el pretest se aplicó a través de un cuestionario en base estructurada de 8 ítems con 26 dificultades.

La encuesta tuvo seis preguntas que indagó sobre la enseñanza de la cónicas, evaluación del manejo de GeoGebra por parte del docente, los

recursos digitales utilizados y la motivación que tenían los estudiantes en la clase. El Postest fue aplicado a través de un cuestionario en base estructurada similar al cuestionario del pretest, su propósito estuvo enfocado en evaluar el impacto de la estrategia didáctica en las mismas destrezas. Finalmente, el grupo focal a través de una guía de preguntas exploró en varios aspectos como la interacción del docente, aprendizaje del estudiante, participación en clases y trabajo cooperativo.

Estos instrumentos de investigación responden específicamente a los objetivos planteados tanto para el proceder metodológico como para el posterior diseño de la estrategia didáctica, aplicación y evaluación que a su vez coinciden con las variables de análisis que esquematiza y esclarece las dimensiones e indicadores que orientan la recolección y el análisis de la información, lo cual fue factible mediante la operacionalización de las variables.

3. Resultados

El pretest fue aplicado a un grupo de 30 estudiantes y a otro de 26 estudiantes para evaluar los conocimientos sobre cónicas que han adquirido. Este cuestionario constó de preguntas que responden al desarrollo de la destreza 1 y 2, correspondientes a M.5.2.16. y M.5.2.17 respectivamente.

Estas destrezas matemáticas abordan dos aspectos fundamentales de las cónicas. La primera (M.5.2.16) se enfoca en la comprensión conceptual, requiriendo que los estudiantes identifiquen y describan las cónicas como formas geométricas en el plano, relacionándolas con fenómenos naturales. Este enfoque promueve una apreciación más profunda del mundo que nos rodea. La segunda destreza (M.5.2.17) se centra en el aspecto analítico, exigiendo que los alumnos dominen las ecuaciones cartesianas de estas curvas, tanto con centro en el origen como fuera de él. Esta habilidad es crucial para aplicaciones más avanzadas en matemáticas y ciencias físicas.

El logro de aprendizaje alcanzado en las dos destrezas fue determinado acorde a la escala de calificación cualitativa y cuantitativa que refleja el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2017). El primero corresponde a la escala cualitativa seguida de la escala cuantitativa; domina los aprendizajes requeridos (9,00 10,00), alcanza los aprendizajes requeridos (7,00-8,99), está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos (4,01-6,99) y no alcanza los aprendizajes requeridos (≤ 4). Los resultados obtenidos en el grupo experimental para ambas competencias se muestran en los siguientes datos, representados en el gráfico 1.

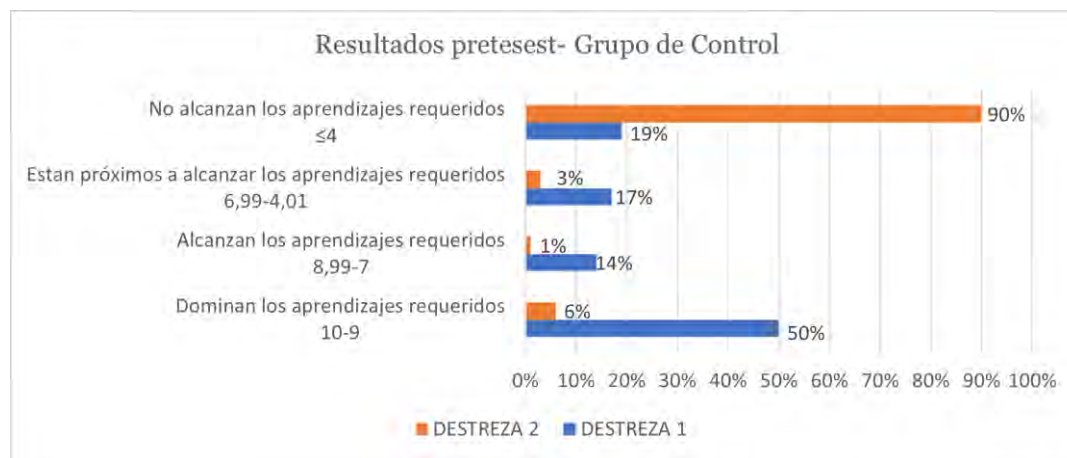
Gráfico 1. Resultados del grupo experimental obtenidos en el pretest.



Fuente: Los Autores (2023).

Los datos muestran que el 41% de los estudiantes dominan la destreza 1 (conceptualización e identificación de cónicas y sus elementos), mientras que el 37% no alcanza el conocimiento requerido. En la destreza 2 (ecuaciones cartesianas de las cónicas), el 100% de los estudiantes no adquirieron los conocimientos necesarios. Esto es preocupante, considerando que el tema es fundamental para el tercer año de bachillerato (gráfico 1). Por otro lado, los resultados del grupo control se presentan en el gráfico 2.

Gráfico 1. Resultados del grupo control en el pretest.



Fuente: Los Autores (2023).

Con respecto a la destreza 1, el 50% de los estudiantes dominan el aprendizaje. Mientras que, el 14% de estudiantes alcanzan los aprendizajes requeridos. En contraste, existe un porcentaje alto de los discentes que se ubican en la escala “están próximos” que es el 17% y los que no alcanzan es el 19%. Se identifica que el porcentaje del 6% de estudiantes dominan los aprendizajes, aunque en su mayoría la capacidad para escribir e identificar las ecuaciones cartesianas de las cónicas es muy baja y es evidente dado que el 90% no alcanzó los aprendizajes requeridos (gráfico 2). Por estos resultados, las clases efectuadas no reflejan el logro del objetivo evidenciado en la deficiencia del aprendizaje de las cónicas que en el grupo experimental es mayor el porcentaje que no posee los aprendizajes que requieren.

Los resultados del pretest frente a los obtenidos en la encuesta sobre la enseñanza de las matemáticas denotan cierta contradicción, pues refleja que a pesar de que al 83% les gusta las matemáticas y el 49% considera que el docente explica bien el contenido los resultados no evidencian el aprendizaje requerido. Al identificar la dinámica de la clase indagados a través de la encuesta. Uno de los componentes determinó el uso priorizado de

recursos concretos para la enseñanza.

Sin embargo, el 98% de escolares cuentan con un dispositivo con acceso a internet, en su mayoría es el celular porque el 43% alega que lo ha utilizado con fines educativos y reconocen a GeoGebra como fuente para el aprendizaje de las matemáticas. De similar manera, aunque gran parte de los estudiantes seleccionaron una emoción positiva con respecto a cómo se sienten al iniciar la clase, el 65% indica que no es frecuente su participación en clase.

Tras el análisis de la planificación curricular anual que presenta el docente se evidenció actividades diversas y uso de la tecnología, pero esta última no está inmersa en todas las unidades. Entre algunos aspectos que carece la planificación están las actividades para evaluar los conocimientos, indicadores de evaluación para cada tema y aumentar estrategias de enseñanza aprendizaje en los tres momentos de la clase (anticipación, construcción y consolidación). Por lo tanto, en el tema específico de investigación; cónicas, requiere incorporar una estructura de actividades sistematizadas que permitan la participación de los estudiantes con la finalidad de evitar que el 79% de los estudiantes presente dificultades para participar.

Aprovechar los recursos tecnológicos, la accesibilidad de los dispositivos a internet, el conocimiento parcial del uso de GeoGebra como recurso didáctico permiten pensar, diseñar y desarrollar actividades acordes a los intereses enunciados y que no han sido incorporados oportunamente para el desarrollo del aprendizaje de las cónicas. Esto último alude al uso de las TIC, porque a pesar del uso aleatorio por parte del mediador y el uso autónomo del estudiante para aclarar temas educativos no refleja el uso responsable en conjunto con el docente que es quien debe apoyar y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. La acción de incorporar diversidad de recursos puede incidir en el 21% que asume sentirse aburrido cuando inicia una clase de matemáticas.

Dada esta situación se identificó la necesidad de incorporar actividades prácticas mediante el uso de recursos que favorezcan este proceso, que el docente organice las actividades priorizando la participación de todos los discentes y, sobre todo, de corresponder eficientemente a lo planificado. El proceso debe garantizar que los estudiantes tengan la solvencia para aclarar dudas, emitir comentarios y compartir experiencias sobre el proceso que realice en clase. Además, es importante que el docente considere los conocimientos previos de los estudiantes para desarrollar el tema de cónicas con el propósito de identificar los conocimientos reales.

Los resultados expuestos constituyeron la base para proponer una estrategia didáctica basada en GeoGebra para desarrollar las destrezas afines a las cónicas por la factibilidad. GeoGebra que es la plataforma ya conocida parcialmente, porque ha sido usada por única vez según el registro en la planificación. Este proceso se desarrolló en cuatro fases: planificación de cada una de las lecciones, implementación en el grupo experimental y la última implicó la evaluación y retroalimentación.

La planificación de actividades y abordaje fue con base a la distribución de los siguientes temas: concepto de cónicas, la circunferencia, la elipse, la parábola sus elementos y ecuaciones respectivas. Adicionalmente, se diseñó el Manual de explicación de la estrategia didáctica para la enseñanza de las cónicas utilizando GeoGebra, el cual describe las orientaciones para el docente.

Al concluir con todas las lecciones se procedió a aplicar el postest mediante un cuestionario de ocho ítems, las cinco primeras preguntas valoraron los conocimientos adquiridos en la parte cognitiva y las tres últimas la parte procedimental. En total se evaluó a través de 26 dificultades. Los resultados del postest en el grupo experimental, en la destreza 1 el 69% de los estudiantes se ubicaron en la escala domina los aprendizajes requeridos.

En la destreza 2 ese alcance evidenciado en la primera no coincide,

pues el 25% constituye a que no alcanza los aprendizajes requeridos. Sin embargo, existe distribución en las escalas intermedias representado por un porcentaje considerado. Este análisis resulta conveniente situarlo y diferenciarlo con los resultados del diagnóstico (pretest), por ello la tabla 1 representa esa información.

Tabla 1. Resultados y comparación de resultados obtenidos en el pretest y postest.

Destreza	Logros obtenidos	Pretest	Postest	Incremento-decremento
M.5.2.16. Esta destreza busca que los estudiantes entiendan las cónicas como formas geométricas relacionadas con fenómenos naturales. Al describir la circunferencia, parábola, elipse e hipérbola, se espera que los alumnos establezcan conexiones entre las matemáticas y el mundo real, fomentando así una comprensión más profunda y una mayor conciencia ambiental.	Dominan los aprendizajes	41%	69%	28%
	Alcanzan los aprendizajes	3%	18%	15%
	Están próximos alcanzar	19%	12%	-7%
	No alcanza los aprendizajes	37%	1%	-36%
M.5.2.17. Esta destreza requiere que los estudiantes manejen las ecuaciones cartesianas de la circunferencia, parábola y elipse. Deben saber escribirlas e identificarlas, tanto con centro en el origen como fuera de él. Esta habilidad es esencial para la representación matemática de cónicas y su aplicación en geometría analítica avanzada.	Dominan los aprendizajes	0%	25%	25%
	Alcanzan los aprendizajes	0%	31%	31%
	Están próximos alcanzar	0%	19%	19%
	No alcanza los aprendizajes	100%	25%	-75%

Fuente: Los Autores (2023).

La variación de la destreza 1 (M.5.2.16) es evidente con respecto a los resultados obtenidos en el pretest en la que se evaluaba la destreza de describir la circunferencia, la parábola, la elipse y la hipérbola como lugares geométricos en el plano, el porcentaje obtenido es del 69% de los estudiantes que dominan los aprendizajes, es decir hay un incremento del 28% lo cual es eficiente dentro de estudio. De la misma manera sucede, con el porcentaje de los estudiantes que alcanzan los aprendizajes con un 3% frente a un incremento del 15% luego de la aplicación de la estrategia (tabla 1).

El cambio encontrado en la destreza 2 (M.5.2.17) indica que, si existe un cambio no sustancial, pero si beneficioso para el proceso de enseñanza aprendizaje con un incremento del 25% que dominan y alcanzan los contenidos. Mientras que, los valores de los estudiantes que están próximos y no alcanzan el aprendizaje ha disminuido (tabla 2).

Los resultados obtenidos en el postest del grupo control demuestran variación, sin embargo, es más contundente en los estudiantes que conformaron el grupo experimental. Esta diferencia se deriva del contraste con los resultados del pretest y postest del grupo control, aunque los resultados reflejan una mejora, sobresale el del grupo experimental por las condiciones iniciales que eran inferiores a este segundo grupo y luego los resultados del postest reflejaron un mejor dominio en las dos destrezas. A este cambio experimentado se suma la información otorgada por los participantes en el grupo focal y las respuestas de la encuesta.

El primero obtuvo los comentarios de los estudiantes respecto a su percepción de la experiencia en la implementación de la estrategia. A partir de la información, se determinó la existencia de la interacción docente-estudiante, pues los participantes percibieron las clases como participativas porque consideraron que la docente generaba espacios adecuados para opinar, preguntar y solventar dudas. Acerca del uso de GeoGebra expresaron que facilitó entender las actividades de manera visual, les permitió ser autónomos y sugirieron incorporar explicaciones puntuales sobre manejo del software.

Referente a la participación, consideraron que las condiciones de confianza, el interés en el tema y uso del recurso facilitaron intervenir, ya sea con interrogantes o respuestas a pesar de que no solía ser de su agrado hacerlo, esto coincide con el 84% de los estudiantes que afirmó en la encuesta la existencia de espacios para participar. Finalmente, indicaron que el trabajo cooperativo es posible cuando cada integrante asume su responsabilidad y la docente tiene la predisposición de complementar los conocimientos

compartidos o discutidos en el grupo.

En segunda instancia, los estudiantes (96%) en su mayoría consideraron que la docente mostró dominio en el manejo de la herramienta GeoGebra lo cual coincide con la necesidad de que el educador mantenga una formación continua, esté actualizado y capacitado en el manejo de diversas herramientas didácticas.

Las clases de las cónicas siguieron un orden y permitieron que los discentes aprendan a su propio ritmo es afirmado por el 73%. Adicionalmente, los jóvenes (81%) indicaron que existió acompañamiento y retroalimentación por parte de la docente, aunque el 19% no lo percibió de ese modo. Finalmente, el 96% corroboró el uso de recursos digitales, esto asevera el uso de GeoGebra y otros recursos que fueron incorporados.

4. Conclusiones

La implementación de la estrategia didáctica basada en GeoGebra contribuyó significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de las cónicas en los estudiantes de Segundo de Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa Guillermo Mensi, cumpliendo así el objetivo propuesto en esta investigación. Los resultados evidenciaron una incidencia positiva reflejada en varios aspectos:

1. Se observó una mejora sustancial en el nivel de logro de las destrezas con criterio de desempeño relacionadas con las cónicas (M.5.2.16 y M.5.2.17). Específicamente, hubo un incremento del 28% en los estudiantes que dominan los aprendizajes para la destreza M.5.2.16, y un aumento del 25% para la destreza M.5.2.17.
2. Se generó un aumento notable en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas, evidenciado por una mayor participación en clase y un interés creciente en el tema.
3. La estrategia propició la creación de un ambiente interactivo y

participativo en el aula, fomentando la autonomía de los estudiantes y mejorando la interacción docente-alumno.

4. Se observó una mejora significativa en las habilidades de los estudiantes en el manejo de GeoGebra, lo cual les permitió visualizar y comprender mejor los conceptos geométricos de las cónicas.
5. El uso de GeoGebra como herramienta didáctica facilitó la comprensión visual de las cónicas, permitiendo a los estudiantes explorar y descubrir propiedades geométricas de manera interactiva.

Es importante destacar que la efectividad de la estrategia también dependió del dominio del docente en el manejo de GeoGebra y su capacidad para integrar la herramienta en el proceso de enseñanza. Esto subraya la necesidad de una formación continua del profesorado en el uso de tecnologías educativas.

Sin embargo, es necesario reconocer algunas limitaciones del estudio. La investigación se realizó con una muestra relativamente pequeña y en un contexto específico, lo que puede limitar la generalización de los resultados. Además, el período de implementación de la estrategia fue relativamente corto, lo que plantea la pregunta sobre los efectos a largo plazo de este enfoque.

Para futuras investigaciones, sería valioso: a). Explorar la aplicación de esta estrategia en otros temas matemáticos y niveles educativos; b). Realizar estudios longitudinales para evaluar la retención del aprendizaje a largo plazo; c). Investigar cómo integrar eficazmente GeoGebra con otras herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas; d). Examinar el impacto de esta estrategia en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Esta investigación demuestra el potencial de GeoGebra como herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las cónicas, y

sugiere que su implementación efectiva puede contribuir significativamente a superar las dificultades tradicionalmente asociadas con este tema matemático.

5. Referencias

- Alvarado, L., & García, M. (2008). **Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.** *Sapiens*, 9(2), 187-202, e-ISSN: 1317-5815. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Arteaga, E., Medina, J., & Del Sol, J. (2019). **El GeoGebra: una herramienta tecnológica para aprender matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática.** *Revista Conrado*, 15(70), 102-108, e-ISSN: 1990-8644. Cuba: Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
- Carrillo, A., & Llamas, I. (2010). **GeoGebra mucho más que geometría dinámica.** México: Alfaomega.
- Cenas, F., Blaz, F., Gamboa, L., & Castro, W. (2021). **Geogebra: herramienta tecnológica para el aprendizaje significativo de las matemáticas en universitarios.** *Horizontes*, 5(18), 382-390, e-ISSN: 2616-7964. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.181>
- Creswell, J., & Clark, V. (2017). **El diseño y la realización de la investigación de métodos mixtos.** Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publishing.
- Gonzabay, F. (2023). **Estrategia didáctica para el uso de aprendizaje en el límite y continuidad de los estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Paján.** *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 23(39), 96-112, e-ISSN: 2661-6734. Recuperado de: <https://doi.org/10.47189/rcct.v23i39.616>

- Granados-Ortiz, C., & Padilla-Escorcía, I. (2021). **El aprendizaje gráfico de la recta tangente a través de la modelación de las secciones cónicas utilizando GeoGebra.** *Revista científica*, (40), 118-132, e-ISSN: 2344-8350. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, L. (2012). **Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones.** *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122, e-ISSN: 0719-2495. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Herrera, N., Montenegro, W., & Poveda, S. (2012). **Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.** *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 254-287, e-ISSN: 0124-5821. Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- INEVAL (2018). **Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el desarrollo.** Primera edición. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEVAL (2020). **Informe de resultados Nacional: Examen de Grado. Año lectivo 2019-2020.** Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Iraola-Villegas, A. (2022). **El nivel de satisfacción estudiantil asociado a tres dimensiones del diseño instruccional de los cursos en línea ofrecido en una institución de educación superior en Puerto Rico.** Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Jiménez, J., & Jiménez, S. (2017). **GeoGebra, una propuesta para innovar el proceso enseñanza-aprendizaje en matemáticas.** *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), 1-17, e-ISSN: 2448-6493. México: Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, A.C.
- Leal, S., Lezcano, L., & Gilbert, E. (2021). **Usos innovadores del software GeoGebra en la enseñanza de la matemática.** *Varona. Revista*

Científico Metodológica, (72), 51-53, e-ISSN: 1992-8238. Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógica Enrique José Varona.

MINEDUC (2016). **Currículo de EGB y BGU: Matemática**. Ecuador: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2017). **Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural**. Ecuador: Ministerio de Educación.

Morales, G., Larios, V., & Rubio, N. (2021). **Esquemas de argumentación de estudiantes de bachillerato al usar GeoGebra en el contexto de teselados**. *Uniciencia*, 35(2), 253-270, e-ISSN: 2215-3470. Costa Rica: Universidad Nacional, Costa Rica.

Pamplona, J., Cuesta, J., & Cano, V. (2019). **Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar**. *Eleuthera*, 21, 13-33, e-ISSN: 2462-9782. Recuperado de: <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>

Patiño, K., Prada, R., & Hernández, C. (2021). **La resolución de problemas matemáticos y los factores que intervienen en su enseñanza y aprendizaje**. *Boletín Redipe*, 10(9), 459-471. Colombia: REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.

Pérez, I. (2012). **Estudio de las aplicaciones de las cónicas mediado por la modelación desde una visión analítica**. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Pusdá, M., Rosero, R., & Benavides, G. (2022). **Evaluación del software GeoGebra como recurso de enseñanza en sistemas de ecuaciones**. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3406-3419, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2843

Ligia Elena Bravo Merchan
e-mail: ligiabravo28@gmail.com



Nacida en Cuenca, Ecuador, el 4 de febrero del año 1986. Soy Doctorando en Educación por la Universidad de Girona (UDG), España; he sido docente de Matemáticas y Física en la Educación General Básica y Bachillerato; actualmente, laboro como docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); mi línea es de investigación es la enseñanza de las ciencias experimentales.

Germán Wilfrido Panamá Criolloe-mail: gerpanama@hotmail.com

Nacido en Cuenca, Ecuador, el 25 de abril del año 1982. Soy Doctorando en Educación por la Universidad de Girona (UDG), España; he sido docente de Matemáticas y Física en la Educación General Básica y Bachillerato; actualmente, laboro como docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); mi línea es de investigación es la enseñanza de las ciencias experimentales.

La atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes

Autoras: Marjorie Juana Vera Arias

Universidad Cesar Vallejo, **UCV**

mayuchs69@gmail.com

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2365-8193>

Aracely Jacqueline Mendoza Vega

Universidad Cesar Vallejo, **UCV**

amendezave12@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-7071-4357>

Resumen

El artículo aborda la atención como un proceso cognitivo fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo es proporcionar una síntesis integral de la literatura existente sobre la atención en el contexto educativo. La metodología empleada es cualitativa, basada en una exhaustiva revisión bibliográfica de estudios relevantes. Los resultados resaltaron la importancia de factores como el entorno de aprendizaje, la fatiga, el estrés y la motivación en la atención de los estudiantes. Además, las teorías cognitivas, como el modelo de atención selectiva de Broadbent, proporcionaron un marco conceptual para comprender el funcionamiento de la atención. En conclusión, el artículo destaca la relevancia de considerar diversos factores y teorías para mejorar la atención y el aprendizaje en el entorno educativo.

Palabras clave: atención; proceso cognitivo; aprendizaje; entorno educativo; psicología de la educación.

Código de clasificación internacional: 6104.01 - Procesos cognitivos.

Cómo citar este artículo:

Vera, M., & Mendoza, A. (2024). **La atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes**. *Revista Científica*, 9(32), 320-339, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.15.320-339>

Fecha de Recepción:
10-11-2023

Fecha de Aceptación:
06-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Attention as a Cognitive Process to Stimulate Student Learning

Abstract

The article addresses attention as a fundamental cognitive process for student learning. The objective is to provide a comprehensive synthesis of the existing literature on attention in the educational context. The methodology employed is qualitative, based on an exhaustive bibliographic review of relevant studies. The results highlighted the importance of factors such as the learning environment, fatigue, stress, and motivation in students' attention. Furthermore, cognitive theories, such as Broadbent's selective attention model, provided a conceptual framework for understanding the functioning of attention. In conclusion, the article emphasizes the relevance of considering various factors and theories to improve attention and learning in the educational environment.

Keywords: attention; cognitive process; learning; educational environment; educational psychology.

International classification code: 6104.01 - Cognitive functioning.

How to cite this article:

Vera, M., & Mendoza, A. (2024). **Attention as a Cognitive Process to Stimulate Student Learning.** *Revista Científica*, 9(32), 320-339, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.15.320-339>

Date Received:
10-11-2023

Date Acceptance:
06-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014): en lo programado para el 2030 como acercamiento a los objetivos propuestos en base a la educación uno de los alcances esenciales es progresar en la fomentación de capacidades, promoviendo prácticas en torno a la educación transformadora, divulgando metodologías innovadoras, para responder de forma flexible a los ambientes de aprendizaje. Ante ello para conseguir esa educación de calidad es de sutil importancia vincular al aprendizaje con la inteligencia emocional del estudiante, ya que ésta fortifica el aprendizaje cognitivo (Zamora, 2023).

La inteligencia emocional influye en el proceso de aprendizaje al facilitar la autorregulación, permite mantener el enfoque en la tarea académica, favorece a la creación de un ambiente positivo, lo que contribuye a la participación activa y al interés en el aprendizaje. Al potenciar la atención se crea un entorno emocionalmente equilibrado y receptivo en el aula. Se la percibe como la habilidad que tiene la mente, capaz de distinguir, apreciar y expresar las emociones con precisión, en términos generales es la habilidad de crear sentimientos que ayuden al desarrollo del pensamiento (Sánchez-Martín, Corral-Robles, Llamas-Bastida y González-Gijón, 2023). Por lo tanto, es fundamental reconocer su importancia y fomentar su desarrollo en el entorno educativo para cultivar individuos equilibrados y receptivos frente al aprendizaje.

La psicología cognitiva como disciplina que busca entender cómo las personas adquieren conocimiento, toman decisiones y resuelven problemas. Implica a la atención, aprendizaje y rendimiento escolar en la educación de un mundo globalizado y dominado por un pensamiento único que reconoce la autonomía de cada estudiante en relación con su forma de aprender (Gil-Velázquez, 2020). Esto podría hacerse posible a través de la inclusión de técnicas para aumentar la atención selectiva, mejorar la capacidad de concentración y reducir las distracciones, todo lo

cual contribuiría a optimizar el proceso de adquisición de conocimiento.

La investigación en la intersección entre la inteligencia emocional, la psicología cognitiva y la atención ha revelado la estrecha relación entre estos elementos en el proceso de aprendizaje. Integrar estos aspectos en la práctica educativa puede contribuir a crear entornos de aprendizaje más equilibrados y receptivos. Se ha demostrado que la capacidad de regular emociones impacta directamente en la atención de los estudiantes.

Es así como Villacís (2022); señala a los procesos cognitivos como la forma que procesa y maneja una información antes de llevarla a la práctica, involucra la activación emocional como un componente que ofrece sentido al procesar y evaluar la información. Valorando la afirmación del estudio realizado por (Ramos, 2021); en el que aplica estrategias atencionales basada en la técnica de mindfulness a estudiantes de educación primaria, cuyos resultados tuvieron un efecto sobre la habilidad del proceso atencional y en la alineación a la tarea. Lo que indica que cuando se estimula la atención se logra el interés por las actividades académicas.

Así mismo en Colombia (Jiménez-Martínez, Nieto-Súa y Manrique-Abril, 2021): realizaron un trabajo investigativo donde se demostró la relación entre la atención y la memoria en niños de las escuelas rurales a través de descripciones de los procesos atencionales y de memoria en el ámbito de pruebas cognitivas estandarizadas y el diseño de estrategias que fortalecen los procesos atencionales del currículo educativo. Por su parte, Mejía (2020): con la intención de indagar las razones que vinculan a los procesos cognitivos, realiza una investigación al respecto encontrando que, en el proceso de aprendizaje, la lectura desempeña un papel fundamental en la adquisición de conocimientos en diversas áreas y demuestran que las complicaciones en este aspecto pueden obstaculizar la correcta asimilación de nuevos contenidos.

Estas dificultades no solo afectan el progreso normal en la formación académica de los niños, sino también generan limitaciones negativas en su proceso de aprendizaje. Criterio sustentado por (Llanga, Logacho y Molina, 2019): la atención como el proceso cognitivo que puede describir la habilidad para elegir y enfocarse en los estímulos que son importantes, es el proceso mental que nos permite procesar la

información correspondiente y luego responder de manera adecuada.

En este sentido, Torres-Moreno, Tiá y Pérez, (2022): la enseñanza y el aprendizaje son un conjunto de acciones que guían la actividad cognitiva. Cuando esta actividad se organiza e institucionaliza, se transforma en un proceso de aprendizaje. En este sentido la perspectiva de los autores acerca de la enseñanza y el aprendizaje enfoca la idea de que ambos son esencialmente un conjunto de acciones que dirigen la actividad cognitiva de los individuos. Ante esto se destaca la importancia de organizar e institucionalizar esta actividad cognitiva para que se convierta efectivamente en un proceso de aprendizaje.

Lo que lleva a la imprescindible necesidad de una estructuración y contextualización adecuada para facilitar un aprendizaje significativo. Estos enfoques abarcan ampliamente la diversidad individual, la atención emocional, y la estructuración efectiva para facilitar un aprendizaje completo y significativo.

Por lo tanto, para que haya un desempeño en la educación de manera efectiva no debe surgir dificultades en la relación entre el estudiante y el docente que influya en la declinación por la motivación hacia el estudio, donde se pierde el interés por las tareas y la jornada de estudio no sea bien recibida (Ramos-Galarza, Rubio, Ortiz, Acosta, Hinojosa, Cadena y López, 2020). Para abordar esta problemática fomentar una comunicación abierta y respetuosa entre estudiantes y docentes implica crear un ambiente en el aula donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus preocupaciones, dispuestos a escuchar y ofrecer apoyo.

Además, es importante considerar el momento oportuno para ofrecer productos académicos, tomando en cuenta el potencial para promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Valverde, Hurtado, Carpio, Sánchez, Mucha y Sixto, 2022). En este sentido la atención fluctúa en función de múltiples factores, como el estado emocional y el entorno, la sincronización adecuada entre la entrega de productos académicos y el estado óptimo de atención de los estudiantes puede potenciar su efectividad en el desarrollo cognitivo.

Para regular las emociones, las personas pueden utilizar factores cognitivos según El Modelo de Proceso de Regulación Emocional, que consta de cuatro etapas. En la primera etapa, se enfrentan a una situación que desencadena una respuesta

emocional. En la segunda, deciden si responder a la situación o ignorarla. Luego, en la siguiente, se involucran procesos cognitivos, ya sea con o sin una reacción emocional. Finalmente, en la última etapa, las emociones se expresan a través del comportamiento Espinoza, Cisneros y Valverde, 2022).

Las competencias cognitivas en el ámbito educativo abarcan también la capacidad de analizar críticamente el uso de tecnologías en la enseñanza. Esto implica evaluar cómo las herramientas digitales se integran en los métodos pedagógicos y comprender su impacto en el aprendizaje. Los educadores deben desarrollar habilidades para seleccionar y aplicar tecnologías de manera efectiva, considerando tanto sus beneficios como sus limitaciones en el proceso educativo. Esta reflexión crítica es esencial para optimizar la incorporación de la tecnología en las estrategias de enseñanza y aprendizaje contemporáneas (Rodríguez, Moreira y Hortegano, 2021).

Se ha investigado exhaustivamente la diversidad de factores vinculados con la atención cognitiva en alumnos, poniendo énfasis en el aprendizaje de los niños mediante la interacción directa con materiales y su entorno. Asimismo, se ha destacado la repercusión del contexto social en el proceso educativo, promoviendo la adquisición de un saber relevante y señalando la importancia de este ambiente en el crecimiento cognitivo y la reconstrucción del conocimiento.

Ante esto, integrar estas perspectivas puede proporcionar una comprensión más completa de cómo diseñar entornos educativos efectivos que fomenten el aprendizaje significativo. Considerar la manipulación del material concreto y las interacciones sociales enriquece la comprensión de cómo estimular la atención para optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de los esfuerzos previos, aún existen lagunas en la comprensión sobre cómo la atención influye en el aprendizaje y cómo se puede optimizar de manera efectiva en entornos educativos. El propósito de la investigación es abordar estas lagunas existentes y proporcionar nuevas ideas para resolver problemas persistentes.

2. Metodología

La revisión teórica es esencial para adoptar un enfoque exhaustivo, analítico y reflexivo con respecto al entorno de estudio. Esta metodología aborda de manera integral la literatura disponible sobre el tema tratado, ofreciendo una justificación sólida y explorando posibles soluciones (Contreras, Páramo y Rojano, 2020). La revisión literaria, como componente fundamental de este proceso, tiene como finalidad explorar, analizar y sintetizar la literatura existente sobre un tema específico. Esto implica examinar y comprender las investigaciones previas, teorías, enfoques metodológicos y resultados relevantes, proporcionando así una base sólida para nuevas investigaciones.

El método de investigación establecido ha ganado un lugar significativo tanto entre estudiantes como investigadores en el ámbito de las ciencias, resultando particularmente atractivo para los profesionales de la investigación. Su objetivo principal es exponer de manera extensa el conocimiento relacionado con un tema específico, integrando diversas fuentes y perspectivas para generar una comprensión holística del fenómeno estudiado.

La investigación cualitativa, como señala Cueto (2020): posibilita una comprensión en profundidad de un fenómeno al considerar las perspectivas de los actores sociales, lo cual puede ser integrado con modelos explicativos cuantitativos. Este enfoque permite un análisis exhaustivo de los factores que forman parte del contexto, utilizando una exploración sistemática y descriptiva de las competencias pertinentes. En el caso de estudios donde los datos recopilados y examinados no poseen naturaleza numérica, el enfoque cualitativo resulta especialmente apropiado.

Por su parte, la investigación documental, como una técnica dentro del ámbito cualitativo, consiste en la recopilación y selección de información proveniente de diversas fuentes (Ruiz y Estrada, 2021). En este enfoque, la observación desempeña un papel decisivo en el análisis de datos, involucrándose en la identificación, selección y conexión de la información con el objeto de estudio. La modalidad de investigación bibliográfica aplicada, basada en la revisión de artículos, libros, revistas y tesis pertinentes al tema, complementa este proceso al proporcionar una base teórica y contextual sólida.

En conjunto, estos enfoques metodológicos -revisión literaria, investigación cualitativa e investigación documental- conforman un marco integral para abordar de manera exhaustiva y rigurosa el estudio de fenómenos complejos, permitiendo una comprensión profunda y multidimensional del tema investigado.

En consecuencia, se llevó a cabo una profunda búsqueda en bases de datos especializadas, tales como Scopus, SciELO, Dialnet, Redalyc, Latindex 2.0, Google Académico y Repositorios Institucionales, entre otros. Para hacer posible este análisis, se recurrió a datos relevantes comprendidos entre los años 2019 y 2023, con acceso libre y seleccionando los idiomas español e inglés. Además, se excluyó la información que no guardara relación con los factores que forman parte del estudio.

En cuanto a las fuentes incluidas, se tuvo en cuenta aquellas que se alinearon con los objetivos de la investigación. Además, se aplicaron criterios como la adhesión a la misma metodología, calidad, confiabilidad y credibilidad al seleccionar los estándares.

En el desarrollo de esta investigación, el análisis de los datos recopilados condujo a resultados significativos, que fueron objeto de una discusión exhaustiva. Este proceso permitió una interpretación profunda de la información, culminando en conclusiones sustanciales y recomendaciones prácticas. La síntesis de estos hallazgos no solo enriquece el cuerpo de conocimientos existente, sino que también sirve como catalizador para nuevas líneas de investigación. Esta dinámica de generación y expansión de ideas contribuye de manera notable al avance del conocimiento en el ámbito educativo, abriendo nuevas perspectivas y posibilidades de innovación pedagógica.

3. Resultados

La atención, como función cognitiva esencial, permite al individuo enfocarse en información específica del entorno, filtrando simultáneamente los estímulos irrelevantes. Este mecanismo selectivo es crucial para el procesamiento eficiente de datos en el cerebro, facilitando la interacción efectiva con el mundo circundante. Al dirigir los recursos mentales hacia elementos particulares del ambiente o hacia interlocutores significativos, la

atención posibilita una participación activa y consciente en la realidad cotidiana. Su papel es fundamental en la modulación de experiencias perceptivas y en la construcción de respuestas adaptativas a las demandas del entorno social y físico.

Para abordar la complejidad de la atención como proceso cognitivo en el aprendizaje, se realizó una exhaustiva revisión de la literatura científica reciente. Las siguientes tablas resumen el alcance y la naturaleza de los documentos analizados en este estudio, proporcionando una visión general de las fuentes consultadas y los criterios de selección aplicados (tabla 1 y tabla 2). Esta información es fundamental para contextualizar los hallazgos presentados y comprender la base sobre la cual se han desarrollado los resultados y conclusiones de esta investigación.

La tabla 1 presenta un resumen de los 23 documentos consultados durante la investigación, provenientes de cuatro fuentes principales: SciELO, Scopus, Latindex 2.0 y Repositorios Institucionales.

Tabla 1. Cantidad de documentos consultados.

Fuentes	Números de Archivos	Dimensión 1	Dimensión 2	Metodología
SciELO	7	4	3	
Scopus	3	2	1	
Latindex 2.0	7	2	4	1
Repositorio Institucional	6	3	3	
Total	23	11	11	1

Fuente: Las Autores (2023).

Los documentos se clasificaron en dos dimensiones principales y una categoría metodológica, con 11 documentos en cada dimensión y uno en metodología. La distribución entre las fuentes varía, con SciELO y Latindex 2.0 proporcionando la mayor cantidad de documentos (7 cada uno), seguidos por los Repositorios Institucionales (6) y Scopus (3). Esta tabla ofrece una visión clara de la diversidad de fuentes utilizadas y la distribución de los documentos entre las diferentes dimensiones del estudio, lo que refleja el enfoque metodológico y la

amplitud de la investigación realizada

La tabla 2 resume el proceso de selección de documentos para la investigación, mostrando que, de un total de 40 artículos analizados inicialmente, 21 fueron finalmente incluidos en el estudio

Tabla 2. Número de documentos incluidos.

Fuentes	Archivos analizados	Archivos incluidos
SciELO	16	7
Scopus	8	3
Latindex 2.0	1	5
Repositorio Institucional	15	6
Total	40	21

Fuente: Las Autores (2023).

Esta selección se realizó a partir de cuatro fuentes principales: SciELO, Scopus, Latindex 2.0 y Repositorio Institucional. La tabla detalla cuántos documentos fueron analizados y cuántos fueron incluidos de cada fuente, reflejando un proceso de refinamiento riguroso. Por ejemplo, de los 16 documentos analizados de SciELO, 7 fueron incluidos, mientras que de los 8 de Scopus, 3 fueron seleccionados. Este proceso de selección cuidadoso asegura la relevancia y calidad de las fuentes utilizadas en la investigación.

Esto nos permite obtener información sobre las circunstancias actuales y prever posibles escenarios futuros (Manrique, 2020). Ante este contexto la atención es un proceso esencial en la cognición humana, permite enfocarse en estímulos relevantes mientras se descarta distracciones. Nos capacita para interactuar significativamente con el entorno y comprender las intenciones de otros, facilita el procesamiento de información actual, influyendo así en la toma de decisiones y en la adaptación al mundo.

Sin embargo, el proceso de atención para que se cumpla a cabalidad sigue una ruta tal cual una computadora la información ingresa a través de los órganos de los sentidos y pasa al cerebro para que este cumpla con la función de transformarlo. De esta manera, el modelo de filtro atencional de Broadbent

que sigue tres supuestos (Pulido, 2020).

La primera indica que la psicología cognitiva busca entender cómo funcionan los símbolos, reglas e imágenes en la mente humana, que se considera un sistema complejo de representación mental. La segunda alude que la conducta de la persona resulta de la combinación entre la información que recibe y cómo la procesa internamente.

Finalmente, las limitaciones en el procesamiento de la información por parte del cerebro humano se deben tanto a su estructura como a los recursos disponibles y la dificultad para procesar múltiples estímulos simultáneamente. Por lo tanto, este modelo acentúa la importancia de entender cómo se distribuyen los recursos atencionales y cómo estas limitaciones afectan la percepción y el procesamiento de la información.

Al referirse a la psicología cognitiva, en su enfoque empírico, se dedica al estudio de las representaciones, evaluaciones y experiencias emocionales, considerándolos elementos fundamentales de la actividad mental, pero siempre vinculados a la intencionalidad como el centro dinámico del mundo interno del individuo (Arias, 2021).

Para Robles y Ortiz (2024): la conducta está influenciada por factores externos e internos, como pensamientos, recuerdos y emociones. Estos elementos interactúan para permitir al individuo adaptarse eficazmente a su entorno, lo que implica una regulación compleja y dinámica del comportamiento.

Además, para superar las limitaciones en el procesamiento de la información, se puede mejorar mediante la agrupación de datos nuevos con aquellos ya almacenados y relacionados previamente (Mestas y Gordillo, 2022). En consecuencia, superar las limitaciones en el procesamiento de la información, como parte del proceso cognitivo, puede lograrse mediante estrategias como la agrupación de datos relevantes y proporcionar una comprensión más profunda de cómo la mente procesa y responde a la información.

Los gestos, el lenguaje no verbal, la actividad corporal, las expresiones faciales, la postura, el espacio, el tacto y el olfato son elementos que ejercen influencia

en el proceso de aprendizaje. Estos factores pueden ser considerados como determinantes en la forma en que los estudiantes interactúan con el contenido y cómo procesan la información (Farsani, Breda y Sala, 2020). En este contexto al restar atención a estos aspectos, los educadores pueden adaptar su enfoque pedagógico para fomentar un entorno de aprendizaje más efectivo y facilitar la atención de los estudiantes.

Por lo tanto, Collazos, Hernández, Molina y Ruiz (2020): es necesario aplicar diversas metodologías para conseguir la atención durante el aprendizaje, como la inversión del aula, el enfoque del aprendizaje activo, el método de resolución de problemas, el trabajo cooperativo, la enseñanza basada en proyectos, la promoción del pensamiento crítico, la escritura de ensayos argumentativos, el análisis de noticias y la facilitación del diálogo participativo. Al explorar estas estrategias y reflexionar sobre cómo se complementan entre sí, se abre la puerta a un conocimiento más profundo sobre cómo adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales y promover un aprendizaje significativo y duradero.

La atención desempeña un papel crucial en la cognición, como señala Resett (2021): actuando como un mecanismo regulador de los procesos mentales. Esta función cognitiva permite la selección precisa de información relevante, optimiza la asignación de recursos mentales y mantiene el enfoque en tareas específicas. Su capacidad para filtrar distracciones mientras sostiene la concentración es vital para el aprendizaje efectivo, la resolución innovadora de problemas y el éxito académico. Así, la atención no solo mejora la calidad del procesamiento cognitivo, sino que también potencia la eficiencia en diversas actividades intelectuales, constituyéndose como un elemento fundamental para el rendimiento cognitivo general y el logro de objetivos educativos.

Desde el punto de vista docente trabajar en las necesidades individuales de los estudiantes, incluye fomentar la motivación abarcando aspectos sociales diversos y la promoción global del conocimiento, alineada con las competencias y habilidades específicas para centrar la atención en la clase (Cordero y León, 2020). En este sentido, es trascendental reconocer y valorar las diversas trayectorias de vida, experiencias culturales y sociales de los estudiantes, ya que estas influencias pueden

afectar significativamente su motivación y disposición para aprender.

Un aspecto importante para promover la motivación es la creación de una comunidad de aprendizaje inclusiva, donde cada estudiante se sienta reconocido, respetado y apoyado en su proceso educativo. Esto implica no solo centrarse en el aspecto académico, sino en el desarrollo personal y social de los estudiantes. Los docentes pueden fomentar la motivación al involucrar a los estudiantes en actividades que les permitan relacionar los contenidos con sus intereses, valores y preocupaciones personales, así como con las realidades de su entorno.

Asimismo, es primordial proporcionar oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la resolución de conflictos y la colaboración, que son esenciales para su éxito en el ámbito académico. Un punto por considerar es el tiempo en que los estudiantes pasan en salón de clases lo que los convierte en sedentarios. El entorno escolar debe promover actividades divertidas que promuevan la atención y estimulen el sistema cognitivo como recesos, proyectos colaborativos e incluso actividades sociales dentro del salón de clases (Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021).

Las actividades variadas y lúdicas estimulan el cerebro de los estudiantes, manteniendo su atención por más tiempo. Desafíos mentales, interacciones sociales y actividades físicas activan diversas áreas cerebrales, evitando la monotonía. Los recesos ofrecen descansos necesarios, permitiendo a los estudiantes desconectarse y recargar energías. Un ambiente escolar relajado y menos estresante propicia una mayor concentración y disposición para el aprendizaje.

La clave radica en mantener focalizada la atención en la dinámica del aula de clases (León, Mendoza y Gilar, 2021). El aula de clases debe tener un ambiente propicio para el aprendizaje y que estimule su interés. Organizar el aula de manera que todos los estudiantes tengan una buena visión del instructor y puedan participar fácilmente en las discusiones. Evita colocar escritorios en filas largas, ya que esto puede dificultar la interacción y generar distracciones. En su lugar, considera disposiciones más dinámicas, como círculos o grupos pequeños, que fomenten la colaboración y el compromiso.

Crear distintas zonas dentro del aula para actividades específicas, como una

zona de lectura, una zona de trabajo en grupo y una zona para presentaciones. Esto permite que los estudiantes elijan el espacio que mejor se adapte a sus necesidades de aprendizaje en cada momento y ayuda a mantener su atención al cambiar de actividad.

El Uso de carteles, pizarras y otros recursos visuales para organizar la información de manera clara y accesible. Los elementos visuales pueden ayudar a mantener la atención de los estudiantes al proporcionarles puntos de referencia visuales y resaltar la información importante. Pero ante todo minimizar las distracciones como ruidos externos, desorden visual o dispositivos electrónicos no relacionados con el aprendizaje.

Los dispositivos electrónicos ayudan cuando ayudan al aprendizaje, pero como en ocasiones actúa como distractor es prominente establecer reglas claras sobre su uso enseñar habilidades de gestión del tiempo y la información, y seleccionar cuidadosamente las herramientas tecnológicas que mejor se adapten a los objetivos de aprendizaje.

4. Conclusión

La presente investigación sobre la atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes revela la importancia crítica de este factor en el contexto educativo actual. Los resultados obtenidos destacan la naturaleza multifacética de la atención y su influencia determinante en el rendimiento académico.

El estudio aporta una perspectiva novedosa al integrar teorías cognitivas clásicas, como el modelo de filtro atencional de Broadbent, con enfoques pedagógicos contemporáneos. Esta síntesis proporciona un marco conceptual robusto para comprender y mejorar los procesos atencionales en el aula.

En comparación con investigaciones previas, nuestro análisis enfatiza la importancia de considerar factores contextuales, como el diseño del ambiente de aprendizaje y la incorporación de tecnologías educativas, aspectos que a menudo se han subestimado en estudios anteriores.

Las investigaciones futuras deberían explorar la relación entre atención y habilidades socioemocionales, así como el impacto de nuevas tecnologías en los

procesos atencionales. Se recomienda realizar estudios longitudinales para evaluar la eficacia a largo plazo de las estrategias propuestas para mejorar la atención. Estos enfoques proporcionarían una comprensión más completa de la atención en entornos educativos modernos y validarían la efectividad de las intervenciones en el tiempo.

Es importante señalar que, si bien este estudio proporciona una base sólida para la comprensión de la atención en el contexto educativo, sus conclusiones deben interpretarse considerando las limitaciones inherentes a una revisión teórica. La aplicación práctica de estas ideas requerirá una validación empírica adicional en diversos contextos educativos.

Este estudio subraya la necesidad de un enfoque holístico y adaptativo para mejorar la atención de los estudiantes, integrando aspectos cognitivos, emocionales y ambientales en las estrategias pedagógicas. Esta perspectiva integral promete no solo mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar un aprendizaje más significativo y duradero.

5. Referencias

- Arias, W. (2021). **Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico.** *Tesis Psicológica*, 16(2), 172-198, e-ISSN: 2422-0450. Recuperado de: <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>
- Arribas-Galarraga, S., & Maiztegi-Kortabarria, J. (2021). **Evolución de la atención, concentración y rendimiento académico tras una intervención basada en descansos activos.** *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 87-100, e-ISSN: 1575-0965. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.467731>
- Collazos, M., Hernández, B., Molina, Z., & Ruiz, A. (2020). **El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática.** *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*, E1, 199-223, e-ISSN: 2576-0971. Recuperado de: <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.141>
- Contreras, M., Páramo, D., & Rojano, Y. (2020). **La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica.** *Pensamiento & Gestión*, 47, 283-306,

e-ISSN: 1657-6276. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14482/pege.47.9147>

Cordero, C., & León, M. (2020). **Atención pedagógica a estudiantes con bajo rendimiento.** *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 7(2), 27-37, e-ISSN: 1390-7697. Recuperado de: <https://doi.org/10.26423/rctu.v7i2.506>

Cueto, E. (2020). **Investigación Cualitativa.** *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3), 1-2, e-ISSN: 0719-5761. Recuperado de: <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>

Espinoza, J., Cisneros, J., & Valverde, A. (2022). **Neurodidáctica, alternativa de innovación aplicada a estudiantes de educación superior, en el periodo del 2017-2021.** *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1162–1175, e-ISSN: 2616-7964. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.405>

Farsani, D., Breda, A., & Sala, G. (2020). **¿Cómo los Gestos de los Maestros Afectan a la Atención Visual de las Estudiantes durante el Discurso Matemático?.** *REDIMAT. Journal of Research in Mathematics Education*, 9(3), 220-242, e-ISSN: 2014-3621. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17583/redimat.2020.5185>

Gil-Velázquez, C. (2020). **Los paradigmas en la educación El aprendizaje cognitivo.** *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 1*, 2(4), 19-22, e-ISSN: 2683-2054. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Jiménez-Martínez, M., Nieto-Súa, D., & Manrique-Abril, F. (2021). **Atención y memoria en estudiantes de básica primaria de instituciones públicas rurales de Boyacá, Colombia.** *Diversitas*, 17(2), 1-17, e-ISSN: 2256-3067. Recuperado de: <https://doi.org/10.15332/22563067.7107>

León, X., Mendoza, M., & Gilar, R. (2021). **Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario.** *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 140-156, e-ISSN: 2477-9423. Recuperado de: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10>

Llanga, E., Logacho, G., & Molina, L. (2019). **La memoria y su importancia en los procesos cognitivos en el estudiante.** *Atlante. Cuadernos de Educación y*

Desarrollo, 1-8, e-ISSN: 1989-4155. Brasil: Future Publisher Group, Ltda; EUROPE - Publicaciones Europeas, LDA.

Manrique, M. (2020). **Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza.** *Educación*, 29(57), 163-185, e-ISSN: 2304-4322. Recuperado de:

<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.008>

Mejía, M. (2020). **Los procesos cognitivos básicos y su relación con las dificultades en el aprendizaje de la lectura en estudiantes de educación básica.** Tesis de Pregrado. Ecuador: Universidad de Cuenca.

Mestas, L., & Gordillo, F. (2022). **Aprendiendo de Nuestro Cerebro Cómo Aprender.** *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 21(1), 25-42, e-ISSN: 0124-1265. México: Asociación Latinoamericana de Neuropsicología (ALAN).

Pulido, M. (2020). **Procesamiento de la información.** Costa Rica: Universidad San Marcos.

Ramos, M. (2021). **Efectos de la práctica de mindfulness sobre la atención selectiva y sostenida y el control inhibitorio en alumnos de 4° y 5° año de Educación Primaria.** Tesis de maestría. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Ramos-Galarza, C., Rubio, D., Ortiz, D., Acosta, P., Hinojosa, F., Cadena, D., & López, E. (2020). **Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica.** *Revista Espacios*, 41(18), 1-14, ISSN: 0798-1015. Venezuela: Grupo Editorial Espacios GEES, 2021, C.A.

Resett, S. (2021). **Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes.** *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), 3-22, e-ISSN: 1659-2913. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v40i01.01>

Robles, D., & Ortiz, D. (2024). **Funciones ejecutivas en el aprendizaje de estudiantes universitarios.** *Sophia*, (36), 143-168, e-ISSN: 1390-8626. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.04>

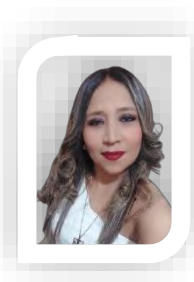
Rodríguez, E., Moreira, N., & Hortegano, R. (2021). **Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 171-186, e-ISSN: 1681-5653.

Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie8624354>

- Sánchez-Martín, M., Corral-Robles, S., Llamas-Bastida, M., & González-Gijón, G. (2023). **Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional.** *Revista de Educación*, 399, 11-37, e-ISSN: 1988-592X. Recuperado de: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560>
- Torres-Moreno, E., Tiá, M., & Pérez, G. (2022). **El proceso de enseñanza-aprendizaje: Lógica, dinámica y estimulación del aprendizaje.** *Santiago*, 157, 86-100, e-ISSN: 2227-6513. Cuba: Universidad de Oriente.
- UNESCO (2014). **Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible.** ED/2014/TLC/ESD/01. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valverde, O., Hurtado, A., Carpio, J., Sánchez, P., Mucha, H., & Sixto, V. (2022). **Aprendizaje significativo en el contexto de la pandemia. Una revisión sistemática.** *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 458-465, e-ISSN: 2616-7964. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.348>
- Villacís, D. (2022). **Los procesos cognitivos y el desarrollo del pensamiento crítico en adultos mayores del programa nacional “Mis mejores años” por parte del MIES, en la parroquia Salasaca, cantón Pelileo, provincia de Tungurahua.** Proyecto de Investigación. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Zamora, M. (2023). **La inteligencia emocional al receptor el conocimiento de los estudiantes.** Tesis de Pregrado. Manta, Ecuador: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

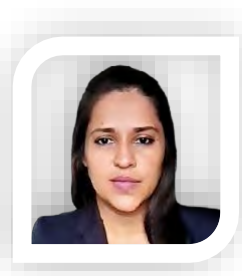
Marjorie Juana Vera Arias

e-mail: mayuchs69@gmail.com



Nacida en Vinces Los Ríos, Ecuador, el 22 de marzo del año 1984. Tecnóloga Pedagoga en Mercadotecnia y Publicidad por la Universidad de Guayaquil (UG); Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica por la Universidad de Guayaquil (UG); Magister en Psicología Educativa por la Universidad Cesar Vallejo (UCV); Postdoctorado en la Universidad Cesar Vallejo (UCV); actualmente Coordinadora

Académica en la Unidad Educativa Fiscal “José María Egas”.

Aracely Jacqueline Mendoza Vegae-mail: amendozave12@ucvvirtual.edu.pe

Nacida en Guayaquil Ecuador, el 7 de diciembre del año 1987. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica por la Universidad de Guayaquil (UG); Magister en Administración Educativa por la Universidad Cesar Vallejo de Piura (UCV); Postdoctorado en la Universidad Cesar Vallejo (UCV); actualmente Docente en la Unidad Educativa Logos Academy.

Inteligencia Artificial Algorítmica: Una aproximación para los actores de la educación Universitaria

Autor: Michael Deivi Valderrey Loroño

Universidad Latinoamericana y del Caribe, **ULAC**

michaelvalderrey@gmail.com

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0009-0009-1739-8258>

Resumen

El fundamento de esta investigación fue la necesidad de integrar la Inteligencia Artificial Algorítmica en la educación universitaria para adaptarse a las nuevas tendencias tecnológicas. El objetivo fue generar una aproximación teórica sobre cómo lograr dicha integración. La metodología utilizada se basó en el paradigma interpretativo, bajo un enfoque cualitativo y método fenomenológico. Los informantes clave fueron directivos, facilitadores y participantes de la carrera de educación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Se aplicaron entrevistas a profundidad y la información se analizó mediante el método hermenéutico-crítico. Los resultados más relevantes indican que la Inteligencia Artificial Algorítmica (IAA) brinda oportunidades sin precedentes para adaptar la educación, permitiendo experiencias de aprendizaje personalizadas, acceso a distancia, uso de realidad virtual/aumentada y análisis del comportamiento estudiantil. Como conclusión, se propone capacitar a estudiantes y docentes en herramientas de Inteligencia Artificial como complemento en investigaciones educativas para mejorar el aprendizaje, adoptándola de forma responsable y ética, preservando los valores fundamentales de la educación centrada en el ser humano.

Palabras clave: inteligencia artificial; algoritmos; educación universitaria; aprendizaje personalizado; nuevas tendencias educativas.

Código de clasificación internacional: 1203.04 - Inteligencia artificial.

Cómo citar este artículo:

Valderrey, M. (2024). **Inteligencia Artificial Algorítmica: Una aproximación para los actores de la educación Universitaria**. *Revista Científica*, 9(32), 340-360, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.16.340-360>

Fecha de Recepción:
13-11-2023

Fecha de Aceptación:
12-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Algorithmic Artificial Intelligence: An Approach for Actors in University Education

Abstract

The foundation of this research was the need to integrate Algorithmic Artificial Intelligence into university education to adapt to new technological trends. The objective was to generate a theoretical approach on how to achieve this integration. The methodology used was based on the interpretive paradigm, under a qualitative approach and phenomenological method. Key informants were managers, facilitators, and participants from the education program at the National Experimental University Simón Rodríguez. In-depth interviews were applied, and the information was analyzed using the hermeneutical-critical method. The most relevant results indicate that Algorithmic Artificial Intelligence (AAI) provides unprecedented opportunities to adapt education, enabling personalized learning experiences, remote access, use of virtual/augmented reality, and analysis of student behavior. In conclusion, it is proposed to train students and teachers in Artificial Intelligence tools as a complement in educational research to improve learning, adopting it responsibly and ethically, preserving the fundamental values of human-centered education.

Keywords: artificial intelligence; algorithms; university education; personalized learning; new educational trends.

International classification code: 1203.04 - Artificial Intelligence.

How to cite this article:

Valderrey, M. (2024). **Algorithmic Artificial Intelligence: An Approach for Actors in University Education: Inteligencia Artificial Algorítmica.** *Revista Científica*, 9(32), 340-360, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.16.340-360>

Date Received:
13-11-2023

Date Acceptance:
12-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

En este artículo se pretende proyectar la integración de la inteligencia artificial en la educación universitaria actual, estas expresiones gozan de independencia, pero al mismo tiempo siguen siendo interdependientes. Uno de sus objetivos declarados es aproximarse a fortalecer su relación al máximo. Esto ha generado importantes avances, sobre sus aplicaciones éticas y sus impactos en el aprendizaje y la autonomía cognitiva de los estudiantes universitarios. La rama de la inteligencia artificial enfocada en algoritmos ofrece un panorama fascinante sobre cómo estas tecnologías pueden transformar los procesos educativos, desde la automatización de tareas hasta la personalización del aprendizaje para los estudiantes.

Por estas razones los actores en la educación superior se ven desafiados a comprender y adaptarse a estos cambios para mejorar la calidad y eficiencia de la enseñanza, que estén acordes con las exigencias del tercer milenio en Latinoamérica y en Venezuela. De allí que, la autonomía cognitiva algorítmica se refiere a la capacidad de los estudiantes para ejercer un control consciente y deliberado sobre sus propios procesos cognitivos, incluso cuando interactúan con tecnologías algorítmicas. Esta autonomía implica la capacidad de cuestionar, evaluar críticamente y tomar decisiones sobre la información y los conocimientos adquiridos a través de herramientas tecnológicas.

La integración de estas tecnologías en la educación superior ha abierto nuevas posibilidades, pero también ha planteado interrogantes críticas sobre su influencia en el desarrollo intelectual y la capacidad de pensamiento autónomo de los estudiantes. En la educación superior, nadie debería dudar en asumir la responsabilidad de evaluar las oportunidades y desafíos que enfrenta la Inteligencia Artificial (IA) y luego tomar medidas por miedo a lo desconocido. Para bien o para mal, todo graduado universitario debería tener al menos un conocimiento básico de la inteligencia artificial para poder tomar decisiones informadas.

El concepto de inteligencia artificial fue acuñado por John McCarthy en 1956 y se consolidó como ciencia en 1987, aunque sus antecedentes se remontan al siglo XX, cuando se exploraron diferentes formas de simular el razonamiento humano mediante máquinas. Sin embargo, no fue hasta el siglo XXI que la inteligencia artificial ha adquirido una relevancia creciente en la sociedad, gracias al desarrollo de algoritmos, datos y computación (Alandete, 2011).

La inteligencia artificial está revolucionando la sociedad, impactando desde la cultura hasta la economía. Las universidades son clave en esta transformación, liderando la investigación en IA y formando profesionales capaces de adaptarse a un mundo cada vez más tecnológico. Su doble rol es crucial: impulsar el avance de la IA y preparar a la fuerza laboral para aprovechar estas innovaciones en diversos campos, asegurando así una transición efectiva hacia una sociedad más digitalizada.

Las universidades deben liderar el desarrollo ético de la IA, fomentando el pensamiento crítico para aprovechar su potencial en beneficio de la sociedad. Reconociendo esta necesidad, organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) están proporcionando directrices globales para una integración consciente y proactiva de la IA en la educación y la vida cotidiana.

La UNESCO (2019): publicó el Consenso de Beijing, una guía para integrar la IA en la educación, alineada con la Agenda 2030. Este documento, resultado de una conferencia internacional, evoluciona el compromiso de la Declaración de Qingdao de 2015. Su objetivo es orientar a los países en la implementación de tecnologías emergentes, enfocándose en el potencial de la IA para mejorar los sistemas educativos globalmente.

La IA en educación potencia capacidades humanas y protege derechos

fundamentales, revolucionando el aprendizaje y fomentando el desarrollo sostenible. Las instituciones de educación superior deben liderar esta transformación, guiando hacia un futuro donde tecnología y educación se unan para abordar los desafíos sociales emergentes.

En resumen, el Consenso de Beijing recomienda que los gobiernos y otras partes interesadas de los Estados Miembros de la UNESCO: Planificar la integración de la IA en la política educativa para aprovechar las oportunidades y abordar los desafíos que plantea la tecnología de la IA mediante la adopción de un enfoque de todo el gobierno, intersectorial y de múltiples partes interesadas. Apoyar el desarrollo de nuevos modelos impulsados por tecnología de inteligencia artificial para brindar servicios de educación y capacitación donde los beneficios superen los riesgos y utilizar herramientas de inteligencia artificial.

Todo esto con la finalidad de brindar sistemas de aprendizaje permanente que permitan un aprendizaje personalizado en cualquier lugar, en cualquier momento y para todos. Siempre que sea posible, se deben utilizar datos apropiados para fomentar la formulación de políticas basadas en evidencia. El consenso también reconoció la necesidad urgente de abordar las brechas nacionales y regionales en el desarrollo de la IA, y otorgó a los socios y organizaciones internacionales un papel en el seguimiento y evaluación del impacto de estas brechas y, al mismo tiempo, los llamó a la acción, considerar el riesgo de polarización entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a él.

La inteligencia artificial algorítmica en educación desarrolla habilidades de pensamiento lógico y resolución de problemas en estudiantes. Mediante algoritmos, se profundiza la comprensión de conceptos y se mejora el análisis de situaciones complejas. La educación, realizada por y para personas, une al investigador y lo investigado, destacando la interacción humana en el proceso de aprendizaje.

Esta investigación se planteó Generar una aproximación teórica sobre

la Inteligencia Artificial Algorítmica: Una aportación para los actores de la educación universitaria en los participantes de la carrera de educación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, núcleo Valles del Tuy.

1.1. Punto de Inicio

A inicios de 2020, la IA generativa marcó un hito tecnológico, trayendo oportunidades y desafíos en equidad y diversidad del conocimiento. La educación universitaria es clave en este escenario, liderando la generación y difusión de conocimientos sobre IA y preparando a las nuevas generaciones. Su rol es crucial para asegurar un progreso en IA inclusivo y beneficioso para la sociedad.

Entre finales del siglo XX e inicios del XXI, la IA experimentó un auge impulsado por inversiones tecnológicas. El enfrentamiento de 1997 entre Deep Blue de la Corporación Internacional de Maquinas de Negocios (IBM) y Garri Kímovich Kaspárov (1963-) marcó un hito, llevando la IA a la atención pública. Berzal (2017) señala este evento como un punto de inflexión, demostrando el potencial de la IA para superar capacidades humanas en tareas específicas y generando interés más allá de círculos especializados.

Este proyecto interdisciplinario en Inteligencia Artificial (IA) se basa en la epistemología genética de Piaget (1963): y en la teoría de procedimientos puros, que son autónomos y modulares. Esta teoría ofrece una explicación psicológica clara y potente de la inteligencia artificial, que también se relaciona con el lenguaje y la cultura. Además, la analogía entre inteligencia artificial y vuelo artificial muestra que los principios subyacentes pueden ser comunes en fenómenos artificiales y naturales.

Los avances están llevando la inteligencia artificial al ámbito universitario, promoviendo la aplicación de algoritmos para enriquecer la educación con herramientas cognitivas. La IA está transformando rápidamente la educación universitaria, ofreciendo herramientas y enfoques innovadores

para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Dos aspectos clave de la IA en la educación superior son los algoritmos y los sistemas cognitivos.

En este sentido, Garrell y Guilera (2019): señalan que estamos en la época de la Industria 4.0 o cuarta revolución industrial, caracterizada por innovaciones como robots autónomos, avanzado análisis de *Big Data*, internet de las cosas y realidad aumentada, con la Inteligencia Artificial desempeñando un rol esencial. Dentro del ámbito universitario, la IA Algorítmica se define como la habilidad de sistemas informáticos para procesar grandes volúmenes de datos y tomar decisiones independientemente mediante el uso de algoritmos y modelos matemáticos.

En conformidad con De la Torre (2018); argumenta que la IA está transformando radicalmente la educación y la producción, alineándose con la “disrupción tecnológica” de Clayton M. Christensen (1952-2020). En educación, la IA personaliza y optimiza el aprendizaje, mejorando la toma de decisiones pedagógicas. Esto marca una nueva era donde la tecnología redefine la impartición y adquisición del conocimiento.

Mencionado a Frey, Patton, Gaskell y McGregor (2020): estudiaron el uso de IA para analizar datos de redes sociales, destacando su precisión en interpretar contextos sociales de comunidades marginadas. Sin embargo, advierten sobre la brecha entre desarrolladores y usuarios de IA, señalando la necesidad de un enfoque más inclusivo, especialmente para poblaciones vulnerables.

1.2. Objeto de Estudio

La IA es crucial en la educación actual, transformando métodos de enseñanza y aprendizaje con enfoques dinámicos y personalizados. Mejora la eficacia educativa y prepara a los estudiantes para un mundo tecnológico, formando individuos capaces de aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la vida del siglo XXI.

El siglo XXI ha visto una transformación educativa impulsada por avances tecnológicos. La pandemia de COVID-19 aceleró este cambio, forzando una rápida adopción de tecnologías digitales en la educación. Esta digitalización ha redefinido la enseñanza y el aprendizaje, preparando el camino para una educación más flexible y tecnológicamente integrada.

Sobre el tema presentado, Macías (2021): indica que antes de la pandemia del COVID-19, la tecnología ya empezaba a integrarse efectivamente en la educación, pero no se le había dado tanta importancia para el aprendizaje. Se observa que la evolución de la tecnología aplicada a la educación ha tomado un ritmo más rápido a raíz de las necesidades surgidas por la situación del COVID-19.

La educación ha cambiado radicalmente en la última década. Las instituciones educativas deben integrar plenamente la tecnología, especialmente la IA, para automatizar la gestión y revolucionar la enseñanza-aprendizaje. La transición a la era de la IA exige una adaptación constante. Implementar IA en educación es ahora una necesidad para optimizar la experiencia educativa y preparar a los estudiantes para un futuro tecnológico.

En conformidad con Pascuas-Rengifo, García-Quintero y Mercado-Varela (2020): destacan el papel transformador de la IA en la educación actual. La integración de tecnología dentro y fuera del aula ha revolucionado el aprendizaje, fusionando lo virtual con lo presencial. En la educación universitaria, la IA ofrece oportunidades únicas para modernizar la enseñanza, adaptándola a las nuevas tendencias tecnológicas. Este avance no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para un futuro cada vez más digitalizado, posicionando a las instituciones a la vanguardia de la innovación pedagógica.

La revolución tecnológica en la educación demanda que estudiantes y docentes se adapten e innoven constantemente. La Inteligencia Artificial ofrece oportunidades para personalizar y optimizar el aprendizaje,

transformando los entornos educativos. Sin embargo, es crucial implementar estas herramientas de manera que potencien la experiencia educativa sin descuidar los valores fundamentales de la enseñanza. El reto está en integrar la IA de forma equilibrada, aprovechando sus beneficios mientras se mantiene un enfoque centrado en el desarrollo humano y las necesidades individuales de cada estudiante.

Sin embargo, es fundamental abordar la implementación de la IA en la educación de manera responsable y ética así también, garantizar que estas tecnologías se utilicen para potenciar las capacidades humanas y no reemplazarlas por completo. Considerando que la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez es una institución de carácter andragógico que está orientada hacia una filosofía de aprendizaje horizontal, innovadora, interactiva y colaborativa donde los participantes tienen la oportunidad de desarrollarse según sus necesidades.

Por ello, los programas y currículos están siendo actualizados para satisfacer las demandas sociales contemporáneas. Esto tiene como objetivo guiar la educación del graduado de manera que esté en armonía con principios humanísticos, científicos y tecnológicos.

2. Metodología

Esta investigación se abordó desde la metodología cualitativa, Goetz y LeCompte (1988): expresan que la metodología cualitativa permite observar y describir cada una de las situaciones que se presentan en la investigación como registrar, reflexionar cada uno de los momentos compartidos durante la investigación. Así, este tipo de investigación genera información descriptiva sobre el vocabulario característico de las personas, ya sea en forma oral o escrita, así como del registro de comportamientos que se pueden observar.

Esta investigación adopta un paradigma interpretativo o cualitativo, alejándose de las generalizaciones típicas del enfoque positivista. Se centra

en aspectos no cuantificables de la realidad social, como creencias, motivaciones y significados atribuidos por los actores. En lugar de medir, busca interpretar y evaluar la realidad, considerando los deseos, intereses y perspectivas de los participantes. Este método ofrece una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos sociales, explorando las experiencias subjetivas que dan forma a la interacción humana y su entorno.

El paradigma interpretativo reconoce la subjetividad inherente en la investigación, rechazando la idea de neutralidad absoluta. Busca describir detalladamente fenómenos únicos, enfocándose en sus características distintivas. Este enfoque ve la realidad como dinámica y multifacética, cuestionando la existencia de una realidad externa fija. Aunque aspira a cierta objetividad, lo hace en el ámbito de los significados, no de los hechos medibles. Valora la complejidad de la experiencia humana, considerando el contexto y la perspectiva del observador como elementos cruciales en la comprensión de los fenómenos sociales.

Por lo tanto, es complejo de abordar la investigación en educación con otros métodos que no sean cualitativos ya que nos permite estudiar el proceso de creación, conocimiento, comprenderlo y juzgar en consecuencia nuestra práctica educativa. Con esto en mente, el presente artículo se fundamenta en el paradigma Interpretativo que permitió adentrarse en este contexto universitario y de esta manera conocer a través de su experiencia, vivencia, percepción y reflexión en relación como la inteligencia artificial algorítmica se introduce y confluye en la educación universitaria y a partir de esta información suscitar una aproximación teórica expresada en términos de Imbricaciones que orienten la Inteligencia Artificial Algorítmica: Una aportación para los actores.

El artículo se basa en el paradigma Interpretativo que permitió explorar la experiencia, percepción y reflexión de los actores universitarios sobre cómo la inteligencia artificial algorítmica se introduce y confluye en la educación

universitaria y a partir de esta información proponer una aproximación teórica expresada en términos de Imbricaciones que orienten la Inteligencia Artificial Algorítmica.

La investigación se centró en entender el fenómeno de la Inteligencia Artificial Algorítmica en la educación universitaria, con un enfoque particular en los estudiantes de educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, núcleo Valles del Tuy. Bajo esta perspectiva, la intersubjetividad refleja un mundo compartido y subjetivo, amplificado por la digitalización y las innovaciones tecnológicas que facilitan el aprendizaje conjunto y la comprensión mutua entre individuos conectados por influencias y esfuerzos comunes.

En el ámbito educativo, la comprensión ontológica de los fenómenos se basa en las narraciones y experiencias personales de los actores sociales involucrados (van Manen, 1990). Los individuos contribuyen con sus percepciones para formar teorías, moldeando la cultura tecnológica (van Manen, 2014). Este enfoque holístico reconoce que la realidad es mucho más que cifras matemáticas y profundiza al capturar toda su riqueza, destacando la importancia de la subjetividad en la investigación (van Manen, 2017).

3. Resultados

3.1. Proceso de selección de estudios

El siguiente diagrama de flujo ilustra el proceso de selección de estudios para esta revisión (diagrama 1). El diagrama muestra un embudo de selección que comienza con un amplio número de estudios potenciales y se va estrechando a medida que se aplican criterios de selección más específicos.

Diagrama 1. Diagrama de flujo de selección de estudios.

Estudios identificados en bases de datos (n=100)
Estudios después de eliminar duplicados (n=80)

Estudios seleccionados (n=50)
Estudios de texto completo evaluados (n=30)
Estudios incluidos en la síntesis cualitativa (n=20)

Fuente: El Autor (2023).

Inicialmente, se identificaron 100 estudios en las bases de datos consultadas. Tras eliminar los duplicados, el número se redujo a 80. Luego, basándose probablemente en la revisión de títulos y resúmenes, se seleccionaron 50 estudios para una evaluación más detallada.

De estos 50, se examinaron a fondo 30 estudios de texto completo para determinar su elegibilidad según los criterios de inclusión establecidos. Finalmente, 20 estudios cumplieron con todos los criterios y fueron incluidos en la síntesis cualitativa final.

Este proceso de selección ayuda a asegurar que solo los estudios más relevantes y de alta calidad se incluyan en la revisión, lo que aumenta la confiabilidad y validez de los hallazgos presentados en la sección de resultados.

3.2. Características de los estudios incluidos

La siguiente tabla 1 resume las características principales de los estudios incluidos en esta revisión. Muestra la distribución de los estudios según las áreas de enfoque, el número de estudios en cada área y los temas principales abordados.

Tabla 1. Tabla resumen de estudios incluidos.

Área de enfoque	Número de estudios	Temas principales
Aprendizaje personalizado.	7	Análisis de patrones de aprendizaje, adaptación de materiales.
Tecnologías emergentes.	5	Realidad Virtual, Realidad Aumentada, Metaverso.
Interacción y tutoría.	4	Chatbots, sistemas de

		tutoría inteligente.
Robótica educativa.	2	Integración <i>STEM</i> , ambientes de aprendizaje motivadores.
Entornos de aprendizaje personal.	2	Aprendizaje a lo largo de la vida, redes sociales en educación.

Fuente: El Autor (2023).

La tabla 1 proporciona una visión general de los 20 estudios que fueron finalmente seleccionados para la revisión sobre la Inteligencia Artificial en la educación universitaria. La tabla está organizada en torno a cinco áreas de enfoque principales, lo que nos permite ver cómo se distribuye la investigación en este campo.

El área más estudiada es el aprendizaje personalizado, con 7 estudios. Estos se centran en cómo la IA puede analizar los patrones de aprendizaje de los estudiantes y adaptar los materiales educativos a sus necesidades individuales.

Le siguen las tecnologías emergentes, con 5 estudios, que exploran el uso de Realidad Virtual, Realidad Aumentada y el concepto del Metaverso en la educación superior.

La interacción y tutoría es el tercer tema más común, con 4 estudios, abordando el uso de *chatbots* y sistemas de tutoría inteligente en entornos educativos.

Por último, tanto la robótica educativa como los entornos de aprendizaje personal cuentan con 2 estudios cada uno. La robótica educativa se enfoca en la integración de *STEM* y la creación de ambientes de aprendizaje motivadores, mientras que los estudios sobre entornos de aprendizaje personal abordan el aprendizaje a lo largo de la vida y el papel de las redes sociales en la educación.

Esta distribución nos da una idea de las áreas que están recibiendo más atención en la investigación actual sobre IA en educación universitaria, así

como los temas específicos que se están explorando dentro de cada área.

3.3. Síntesis de hallazgos principales

Los resultados más relevantes de esta revisión indican que la Inteligencia Artificial Algorítmica (IAA) está brindando oportunidades sin precedentes para adaptar la educación universitaria. Los hallazgos principales se pueden categorizar en cuatro áreas clave:

1. Experiencias de aprendizaje personalizadas: la IAA está transformando la educación universitaria al proporcionar experiencias de aprendizaje altamente personalizadas. Los sistemas de IA pueden analizar los patrones de aprendizaje de cada estudiante y adaptar los materiales y metodologías de enseñanza a sus necesidades individuales. En la educación, los algoritmos de IA ayudan a mejorar la calidad de la enseñanza, individualizar el aprendizaje y brindar retroalimentación oportuna a los estudiantes.

De allí podemos mencionar, que estos algoritmos pueden adaptarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, identificar patrones de comportamiento y ayudar en automatizar tareas en el ámbito educativo. Es por ello, que su aplicación correcta puede revolucionar la forma en que se impartirá la educación del futuro. La inteligencia Artificial se basa en datos y algoritmos, los datos son información que se utiliza para enseñar a los sistemas de IA y les permiten reconocer patrones y tomar decisiones.

2. Acceso a distancia: la IAA facilita significativamente el acceso al aprendizaje a distancia. Con base a lo antes expuesto, la IA facilita el acceso al aprendizaje a distancia, al permitir que los estudiantes interactúen con sistemas IA y reciban instrucción personalizada de forma remota. Esto amplía las oportunidades educativas para aquellos que no puedan asistir a clases presenciales.

3. La educación superior está experimentando una transformación impulsada por la Inteligencia Artificial. Esta revolución se manifiesta en tres tendencias principales: el aprendizaje personalizado adaptado a cada estudiante, la integración de Realidad Virtual (RV) y Realidad Aumentada (RA) para crear experiencias educativas inmersivas, y el surgimiento del Metaverso o Multiverso educativo. Estas innovaciones están redefiniendo la forma en que se imparte y recibe la educación, creando entornos de aprendizaje más interactivos y adaptables que preparan a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado (Andreoli, Batista, AFucksman, Gladkoff, Martinez y Perillo, 2022).
4. Análisis del comportamiento estudiantil: la IAA proporciona herramientas poderosas para el análisis del comportamiento estudiantil. Los algoritmos son instrucciones que guían el comportamiento de la IA. De igual manera, requiere recursos computacionales, como poder de procesamiento y almacenamiento, para llevar a cabo sus tareas.

Además de estos hallazgos principales, la revisión también destacó otras áreas importantes donde la IAA está impactando la educación universitaria:

La Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido en una herramienta clave para avanzar hacia los objetivos educativos globales, facilitando el acceso al conocimiento, agilizando la gestión y mejorando métodos para potenciar el aprendizaje. La incorporación de la IA en la educación incluye el uso de *chatbots* para la interacción, plataformas de autoaprendizaje en línea y la implementación de robótica educativa.

En este sentido, podemos mencionar que los *chatbots* pueden desempeñar roles como docentes, estudiantes o tutores en entornos educativos virtuales. Así, un *chatbot* es capaz de responder a las consultas de los alumnos en todo momento y desde cualquier dispositivo con acceso a la

plataforma. En esta línea de pensamiento, dichas plataformas pueden actuar como apoyo didáctico a la educación presencial o facilitar formación completamente en línea, siendo *Moodle*, *Canvas* y *Google Classroom* algunos de los sistemas más destacados.

Por último, la robótica educativa presenta una oportunidad para crear un ambiente de aprendizaje motivante y ameno. La robótica educativa integra matemáticas, tecnología, ciencias e ingeniería, estimulando la creatividad y la imaginación de los estudiantes.

Asimismo, el Entorno de Aprendizaje Personal, que agrupa materiales y recursos utilizados por alguien para aprender durante su vida, está tomando un rol destacado en la educación universitaria y la sociedad. Las personas aprendemos de manera constante a lo largo de nuestras vidas, por medio de la búsqueda de información, interacciones sociales y experiencias personales. El avance tecnológico y las redes sociales desempeñan un rol clave en el Entorno de Aprendizaje Personal al facilitarnos el acceso inmediato a información para satisfacer nuestra curiosidad y resolver dudas cotidianas.

Las redes sociales, como *Twitter*, se han convertido en fuentes constantes de información y aprendizaje informal, ofreciendo un flujo continuo de noticias y debates. Simultáneamente, la inteligencia artificial ha transformado nuestra forma de buscar información. Los asistentes virtuales han simplificado este proceso, permitiendo realizar consultas mediante comandos de voz, sin necesidad de usar ordenadores o navegadores tradicionales. Esta evolución tecnológica ha hecho que el acceso al conocimiento sea más rápido y sencillo, cambiando radicalmente nuestra interacción con la información en la vida cotidiana.

Estos hallazgos sugieren que la Inteligencia Artificial Algorítmica está transformando fundamentalmente la educación universitaria, ofreciendo nuevas herramientas y métodos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes en

la era digital.

4. Conclusiones

La integración de la Inteligencia Artificial Algorítmica (IAA) en la educación universitaria representa una transformación significativa en el paradigma educativo actual. Esta investigación revela que la IAA está ofreciendo oportunidades sin precedentes para adaptar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

El estudio demuestra que la implementación de la IAA está permitiendo la creación de experiencias de aprendizaje altamente personalizadas, un aspecto que anteriormente era difícil de lograr a gran escala. Los sistemas basados en IA pueden analizar los patrones de aprendizaje individuales y adaptar los materiales educativos de manera dinámica, lo que representa un avance significativo en la individualización de la educación superior.

Asimismo, la IAA está ampliando el acceso a la educación a distancia, democratizando el conocimiento y permitiendo que más estudiantes tengan acceso a una formación de calidad, independientemente de su ubicación geográfica. Esto tiene implicaciones importantes para la equidad educativa y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La incorporación de tecnologías emergentes como la Realidad Virtual y Aumentada, potenciadas por la IAA, está creando nuevos entornos de aprendizaje inmersivos que prometen revolucionar la forma en que los estudiantes interactúan con el contenido educativo. Esto abre nuevas posibilidades para la enseñanza de conceptos complejos y la simulación de escenarios prácticos.

El análisis del comportamiento estudiantil mediante algoritmos de IA proporciona a los educadores herramientas poderosas para comprender mejor las necesidades de los estudiantes y optimizar las estrategias de enseñanza. Esto podría llevar a un cambio fundamental en la forma en que se diseñan y

evalúan los programas educativos.

La integración de la IAA en la educación universitaria, aunque prometedora, plantea desafíos significativos. Es crucial proteger la privacidad de los datos estudiantiles y asegurar la equidad en los sistemas algorítmicos. El mayor reto radica en mantener un equilibrio óptimo entre la innovación tecnológica y el esencial componente humano en la enseñanza. Estos aspectos demandan una consideración minuciosa y estrategias bien planificadas para garantizar que la tecnología enriquezca, sin comprometer, la calidad y la ética en la experiencia educativa.

Esta investigación subraya la importancia de que las instituciones de educación superior adopten un enfoque proactivo en la integración de la IAA, al tiempo que mantienen un fuerte compromiso con los valores fundamentales de la educación centrada en el ser humano. Se recomienda que las universidades desarrollen políticas y marcos éticos claros para guiar la implementación de la IAA y garantizar que su uso beneficie a todos los estudiantes por igual.

Como limitación del estudio, se reconoce que el campo de la IAA está en rápida evolución, lo que puede afectar la generalización a largo plazo de algunos hallazgos. Igualmente, la investigación se centró principalmente en experiencias en un contexto específico, lo que podría limitar su aplicabilidad en entornos educativos muy diferentes.

Para futuras investigaciones, se sugiere explorar más a fondo el impacto a largo plazo de la IAA en los resultados de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. También sería valioso investigar cómo la IAA puede utilizarse para abordar las disparidades educativas existentes y promover la inclusión en la educación superior.

En conclusión, la Inteligencia Artificial Algorítmica está emergiendo como una herramienta poderosa para transformar la educación universitaria, ofreciendo nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje, mejorar el

acceso y optimizar los procesos educativos. Sin embargo, su implementación exitosa requerirá un enfoque cuidadoso y ético que equilibre la innovación tecnológica con los principios fundamentales de una educación de calidad centrada en el estudiante.

5. Referencias

- Alandete, D. (2011). **John McCarthy, el arranque de la inteligencia artificial**. España: Ediciones El País.
- Andreoli, S., Batista, A., Fucksman, B., Gladkoff, L., Martinez, & Perillo, L. (2022). **Inteligencia artificial y educación: Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior**. Buenos Aires, Argentina: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía; Universidad de Buenos Aires.
- Berzal, F. (2017). **Breve historia de la inteligencia artificial: el camino hacia la empresa**. España: CESCE.
- De la Torre, I. (2018). **La disrupción tecnológica ya está aquí: Cómo afecta a las personas, los gobiernos y las empresas**. *Cuadernos de estrategia*, (199), 25-68, e-ISSN: 1697-6924. España: Ministerio de Defensa; Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Frey, W., Patton, D., Gaskell, M. & McGregor, K. (2020). **Artificial Intelligence and Inclusion: Formerly Gang-Involved Youth as Domain Experts for Analyzing Unstructured Twitter Data**. *Social Science Computer Review*, 38(1), 42-56, e-ISSN: 0894-4393. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0894439318788314>
- Garrell, A. & Guilera, L. (2019). **La Industria 4.0 en la sociedad digital**. Barcelona, España: Marge Books.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). **Etnografía y Diseño cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Macías, Y. (2021). **La tecnología y la Inteligencia Artificial en el sistema**

educativo. Máster. España: Universitat Jaume I.

Pascuas-Rengifo, Y., García-Quintero, J., & Mercado-Varela, M. (2020).

Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109, e-ISSN: 2256-5353.

Recuperado de: <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>

Piaget, J. (1963). **Le problème de la filiation des structures.** En Apostel, L., Grize, J.B., Papert, S., & Piaget, J. (coords.). *La filiation des structures.* París, Francia: Presses Universitaires de France.

UNESCO (2019). **Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education.** Paris, France: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

van Manen, M. (1990). **Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.** New York, United States: SUNY Press.

van Manen, M. (2014). **Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing.** Walnut Creek, C.A., United States: Left Coast Press.

van Manen, M. (2015). **Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do.** United States: Routledge.

van Manen, M. (2017). **Phenomenology in its original sense.** *Phenomenology in Its Original Sense*, 27(6), 810-825, e-ISSN: 1049-7323. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>

Michael Deivi Valderrey Loroño
e-mail: michaelvalderrey@gmail.com



Nacido en Caracas, Venezuela, el 14 de febrero de del año 1984: Técnico Superior Universitario en Contaduría y Finanzas por el Instituto Universitario de Tecnología Tomás Lander (IUTTOL), Venezuela; Licenciado en Recursos Materiales y Financieros por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Venezuela; Diplomado en Logística Empresarial y Cadena de Suministro (Supply Chain) por la Universidad José Antonio Páez (UJAP), Venezuela; Diplomado en Educación Superior por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela; Especialista en Gerencia de Proyectos por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Venezuela; Máster Internacional en Administración y Dirección de Empresas (MBA) por la Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), España; Magister en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MX), México; actualmente laboro en una empresa de operaciones logística como gerente de operaciones, responsables de la planificación de las operaciones y funciones de inteligencia de negocios, centrado en el desarrollo y mejora continua de los procesos operativos y administrativos, que intervienen en la cadena de Suministro (Supply Chain), almacén, transporte, calidad, infraestructura, seguridad física y perimetral.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Estrategias de Marketing para el Crecimiento de Microempresas de Muebles

Autores: Miguel Mauricio Cuesta Calderón

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

miguelcuesta_82@hotmail.com

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-6222-1172>

Elena Patricia Castillo Sojos

Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, ITS

elicastillosojos1991@hotmail.com

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0005-8259-685X>

Resumen

Este artículo analiza las estrategias de marketing aplicables en las microempresas del sector de producción de muebles en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Se utiliza un enfoque cualitativo, exploratorio y una metodología documental y descriptiva. Se recopila información a través de *Mystery Shopper*, observación de locales y entrevistas a propietarios de microempresas. El análisis de los resultados permite diagnosticar la implementación de estrategias de marketing y su impacto económico. Se identifican desafíos como falta de inversión en marketing, técnicas y gestión de ventas deficientes, desconocimiento del producto y mejoras necesarias en habilidades blandas, marketing interno, atención al cliente y generación de experiencias. Se proponen estrategias de desarrollo de identidad de marca, presencia en línea, capacitación en ventas, uso de CRM (*Gestión de Relaciones con el Cliente*), investigación de mercado, definición de propuesta de valor, desarrollo de habilidades blandas, implementación de marketing interno, atención al cliente excepcional y generación de experiencias positivas. Las conclusiones resaltan la importancia de adoptar estas estrategias para mejorar el posicionamiento, ventas y crecimiento económico de las microempresas de muebles en Cuenca.

Palabras clave: marketing; estrategias de comercialización; microempresas; industria del mueble; competitividad empresarial.

Código de clasificación internacional: 5311.05 - Marketing.

Cómo citar este artículo:

Cuesta, M., & Castillo, E. (2024). **Estrategias de Marketing para el Crecimiento de Microempresas de Muebles.** *Revista Científica*, 9(32), 361-381, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.17.361-381>

Fecha de Recepción:

17-11-2023

Fecha de Aceptación:

13-04-2024

Fecha de Publicación:

06-05-2024

Marketing Strategies for the Growth of Furniture Microenterprises

Abstract

This article analyzes the marketing strategies applicable to microenterprises in the furniture production sector in the city of Cuenca, Ecuador. A qualitative, exploratory approach and a documentary and descriptive methodology are used. Information is gathered through Mystery Shopping, premises observation, and interviews with microenterprise owners. The analysis of the results allows diagnosing the implementation of marketing strategies and their economic impact. Challenges identified include lack of investment in marketing, poor sales techniques and management, product unfamiliarity, and needed improvements in soft skills, internal marketing, customer service, and experience generation. Strategies proposed include brand identity development, online presence, sales training, use of CRM (Customer Relationship Management), market research, value proposition definition, soft skills development, implementation of internal marketing, exceptional customer service, and positive experience generation. The conclusions highlight the importance of adopting these strategies to improve positioning, sales, and economic growth of furniture microenterprises in Cuenca.

Keywords: marketing; marketing strategies; microenterprises; furniture industry; business competitiveness.

International classification code: 5311.05 - Marketing.

How to cite this article:

Cuesta, M., & Castillo, E. (2024). **Marketing Strategies for the Growth of Furniture Microenterprises**. *Revista Científica*, 9(32), 361-381, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.17.361-381>

Date Received:
17-11-2023

Date Acceptance:
13-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Las microempresas desempeñan un papel crucial en la economía, generando empleo y contribuyendo al producto interno bruto. Sin embargo, muchas de ellas enfrentan dificultades para crecer y sobrevivir en un entorno empresarial altamente competitivo. Según Uanataca (2021a): entre el 50% y el 75% de las empresas pequeñas dejan de existir durante los primeros tres años de operación. Uno de los factores clave para el éxito de las microempresas es la implementación efectiva de estrategias de marketing (Gilmore, Gallagher y Henry, 2017a).

El sector de producción de muebles en la ciudad de Cuenca, Ecuador es un importante contribuyente a la economía local, pero las microempresas en esta industria a menudo carecen de recursos y conocimientos para desarrollar e implementar estrategias de marketing adecuadas. En este sentido, Fernández y Moscoso (2022a): encontraron que el 53% de los emprendimientos de producción de muebles en Cuenca se vieron obligados a cerrar debido a diversos factores, entre ellos la falta de apoyo financiero y la migración de personal calificado.

La importancia de las estrategias de marketing para el crecimiento y la supervivencia de las microempresas ha sido ampliamente reconocida en la literatura (Soza, Boza y Pavón, 2020a); (Mariadoss, Tansuhaj y Mouri, 2011a); (Wilson, 1995a). Las estrategias de marketing efectivas permiten a las empresas diferenciarse de la competencia, comunicar de manera efectiva los beneficios de sus productos y construir relaciones sólidas con los clientes.

Preguntas de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de marketing actualmente implementadas por las microempresas de producción de muebles en la ciudad de Cuenca?; ¿Qué desafíos enfrentan estas microempresas en relación con la implementación de estrategias de marketing?; ¿Qué estrategias de marketing podrían ser más efectivas para el crecimiento y la supervivencia de estas microempresas?.

El objetivo fue analizar las estrategias de marketing aplicables en las microempresas del sector de producción de muebles en la ciudad de Cuenca, con el fin de diagnosticar su implementación y proponer estrategias efectivas para su crecimiento y supervivencia.

2. Metodología

La presente investigación emplea un enfoque cualitativo, siguiendo una metodología de alcance descriptivo y exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La presente investigación adopta un enfoque observacional, absteniéndose de intervenir o alterar las variables de estudio. Este método permite examinar los fenómenos tal como se manifiestan en su contexto original, sin la introducción de cambios artificiales. Al optar por esta aproximación, se busca captar la realidad de las microempresas de muebles en Cuenca en su estado más auténtico, permitiendo así una comprensión más profunda y fidedigna de las dinámicas naturales que influyen en sus estrategias de marketing y desempeño económico.

El paradigma de investigación es interpretativo, con el objetivo de comprender en profundidad las estrategias de marketing implementadas por las microempresas de producción de muebles en la ciudad de Cuenca, así como los desafíos que enfrentan y las oportunidades de mejora.

La población de estudio está conformada por todas las microempresas dedicadas a la producción de muebles en la ciudad de Cuenca. Se utilizará un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando una muestra representativa de estas microempresas que estén dispuestas a participar en el estudio. Para la recolección de datos, se emplearán las siguientes técnicas e instrumentos:

1. *Mystery Shopper*: Se realizarán visitas encubiertas a las microempresas seleccionadas para observar y evaluar las estrategias de marketing implementadas en el punto de venta (Delgado, 2017).

2. Observación de locales: Se llevarán a cabo observaciones directas en los locales de las microempresas, registrando aspectos relevantes como la presentación del producto, la atención al cliente y el ambiente de compra (Fernández, 2004).
3. Entrevistas en profundidad: Se realizarán entrevistas semiestructuradas con los propietarios o gerentes de las microempresas seleccionadas, con el fin de obtener información detallada sobre las estrategias de marketing implementadas, los desafíos enfrentados y las perspectivas futuras (Guion, Diehl y McDonald, 2011).

La fase metodológica de la investigación se dividirá en las siguientes etapas:

1. Fase preparatoria: Revisión de la literatura y diseño de los instrumentos de recolección de datos.
2. Fase de campo: Recolección de datos a través de *Mystery Shopper*, observación de locales y entrevistas en profundidad.
3. Fase analítica: Análisis e interpretación de los datos recolectados, utilizando técnicas de análisis cualitativo como la codificación y categorización de la información (Saldana, 2021).
4. Fase informativa: Elaboración del informe final con los resultados, conclusiones y propuestas de estrategias de marketing para las microempresas de producción de muebles en la ciudad de Cuenca.

3. Resultados

Los resultados obtenidos revelan varios desafíos comunes que enfrentan las microempresas de muebles en términos de estrategias de marketing. Uno de los principales desafíos identificados es la falta de inversión en marketing. Muchas microempresas no asignan suficientes recursos financieros ni tiempo para desarrollar e implementar estrategias de marketing

efectivas. Esto limita su capacidad para introducirse en el mercado y llegar a su público objetivo de manera efectiva.

Otro desafío importante es la falta de habilidades y conocimientos en técnicas y gestión de ventas. Muchos propietarios de microempresas carecen de una estrategia de ventas clara y no cuentan con las habilidades necesarias para cerrar ventas y generar ingresos de manera consistente. Además, se observa un desconocimiento del producto y su propósito en el mercado. Las microempresas no comprenden a fondo las necesidades y deseos de su público objetivo, lo que dificulta su capacidad para comunicar de manera efectiva los beneficios de sus productos.

Además, se identifica una falta de enfoque en aspectos importantes como las habilidades blandas de los empleados, el marketing interno, la atención al cliente y la generación de experiencias positivas. Estos factores son cruciales para construir relaciones sólidas con los clientes y fomentar la fidelidad hacia la marca.

Las pequeñas y medianas empresas (PYMES) constituyen el motor principal de la economía mundial, un hecho reconocido incluso por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Según esta entidad, las pymes representan la columna vertebral económica, generando entre el 60% y el 70% del empleo global y contribuyendo con el 50% del Producto Interno Bruto (PIB) mundial. Esta relevancia subraya su papel crucial en el desarrollo y la estabilidad económica. Sin embargo, estas empresas enfrentan un panorama desafiante en términos de supervivencia. Las estadísticas revelan una realidad alarmante: entre el 50% y el 75% de las pymes cierran sus puertas antes de cumplir tres años de operación. Este alto índice de fracaso pone de manifiesto la vulnerabilidad del sector y la urgente necesidad de implementar estrategias efectivas para fortalecer su resiliencia y asegurar su longevidad en el mercado (Uanataca, 2021b).

Entre los errores más comunes que puede caer las microempresas y

que impiden su crecimiento son: Esquema de trabajo poco planificado y sin visión, trabajadores poco capacitados, no contar con asesores legales, falta de atracción y retención de talento humano, planificación financiera es nula, no adaptarse a las nuevas tendencias.

Tabla 1. Comportamiento PYMES.

EMPRESAS PYMES	%
TASA DE EMPLEO	65%
Producto Interno Bruto (PIB)	50%
TASA FRACASO ANUAL	75%

Fuente: Los Autores (2023).

La tabla 1 presenta datos sobre el comportamiento de las PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas) con relación a varios indicadores económicos importantes:

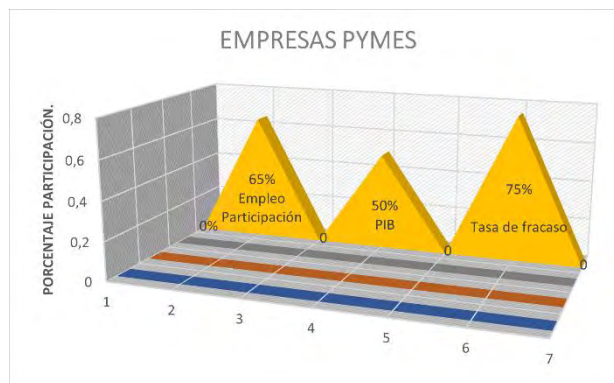
- Tasa de empleo: Las PYMES generan el 65% del empleo total. Esto indica que son una fuente muy significativa de trabajo en la economía.
- Producto Interno Bruto (PIB): Las PYMES contribuyen con el 50% del PIB. Esto muestra que tienen un papel crucial en la producción de bienes y servicios del país, representando la mitad de la actividad económica.
- Tasa de fracaso anual: El 75% de las PYMES fracasan anualmente. Esta es una cifra alarmante que indica que 3 de cada 4 PYMES no logran sobrevivir cada año, lo que sugiere grandes desafíos para su sostenibilidad a largo plazo.

Estos datos resaltan la importancia de las PYMES en la economía, tanto por su contribución al empleo como al PIB, pero también muestran la alta vulnerabilidad que tienen, reflejada en su elevada tasa de fracaso. Esto subraya la necesidad de implementar estrategias efectivas, como las de marketing discutidas en el artículo, para mejorar la supervivencia y el éxito de

estas empresas.

El colapso de las pymes en Latinoamérica tiene repercusiones multifacéticas que afectan profundamente las economías nacionales. La discontinuidad de estos negocios puede atribuirse a una variedad de factores, siendo la escasez de liquidez un indicador prominente de dificultades financieras, como señalan Czinkota y Ronkainen (2008a). El análisis del fracaso empresarial ha sido objeto de diversas teorías que identifican tres pilares fundamentales en el declive de las micro, pequeñas y medianas empresas: las características personales del emprendedor, las dinámicas internas de la organización y las presiones del entorno externo. Esta tríada de elementos interactúa de manera compleja, determinando la capacidad de supervivencia y adaptación de las pymes en un mercado cada vez más competitivo y volátil.

Gráfico 1. Comportamiento Pymes en América Latina.



Fuente: Los Autores (2023).

El gráfico 1 presenta información clave sobre las empresas PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas) en forma de un gráfico de área 3D. Muestra tres indicadores importantes:

- Empleo Participación: Las PYMES son responsables del 65% del empleo total. Esto significa que generan una gran parte de los puestos

de trabajo en la economía.

- PIB (Producto Interno Bruto): Las PYMES contribuyen con el 50% del PIB. Esto indica que producen la mitad de los bienes y servicios del país, lo que subraya su importancia económica.
- Tasa de fracaso: Un alarmante 75% de las PYMES fracasan. Esta alta tasa sugiere que estas empresas enfrentan grandes desafíos para sobrevivir y prosperar.

Esta visualización resalta el papel crucial de las PYMES en la economía en términos de empleo y producción, pero también muestra la fragilidad de estas empresas, evidenciada por su alta tasa de fracaso. Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias y políticas para apoyar la supervivencia y el crecimiento de las PYMES

En la actualidad los negocios y las empresas están en la búsqueda de generar rentabilidad y utilidad, es por lo que es imprescindible el buscar diferenciarnos de la competencia mediante una ventaja competitiva y de estrategias que les permitan mantenerse en el tiempo y en el mercado, y más aún los emprendimientos y las microempresas que son las generadoras de la activación económica de los sectores en donde se ubican.

El continuo cambio que se dan en los comportamientos de compra de las personas, así como las nuevas tendencias de consumo, hacen que los negocios implementen nuevas estrategias de ventas o de posicionamiento, uno de los problemas encontrados en la ciudad de Cuenca es que muchos de los emprendimientos y de las microempresas no crecen y permanecen estancadas haciendo que desaparezcan en el corto o mediano tiempo, además la implementación de las estrategias de marketing la realizan de una manera empírica y sin sustento técnico, ya que por lo general lo realizan copiando acciones o actividades de otras empresas más consolidadas.

En el contexto ecuatoriano, la ausencia de respaldo gubernamental y la carencia de procedimientos claros obstaculizan el desarrollo sostenible de nuevas iniciativas empresariales. Esta situación no solo dificulta el crecimiento de los emprendimientos, sino que también acelera su declive, provocando que muchos proyectos prometedores se vean forzados a cerrar sus puertas prematuramente. La falta de un ecosistema emprendedor robusto, con políticas públicas efectivas y mecanismos de apoyo bien estructurados, limita severamente las posibilidades de éxito y longevidad de las *startups* ecuatorianas (Urquiola, Zulueta y Llano, 2017).

El panorama emprendedor ecuatoriano se ve seriamente afectado por la escasez de fuentes de financiación, tanto a nivel local como global. Esta carencia de instituciones dispuestas a respaldar económicamente las iniciativas empresariales constituye uno de los mayores impedimentos para la consolidación y expansión de nuevos negocios en el país. La ausencia de un ecosistema financiero robusto, que ofrezca opciones diversificadas de capital, desde microcréditos hasta inversiones de riesgo, frena el potencial innovador y el crecimiento sostenido de los emprendimientos ecuatorianos, limitando su capacidad para competir en mercados cada vez más exigentes y globalizados (Useche, Pereira y Barragán, 2021).

A esto se suma también el poco interés por parte de los dueños de las empresas en invertir en acciones de marketing hace que las propuestas o estrategias de marketing sugeridas queden sin ser implementadas, por este motivo es conveniente realizar un análisis de las microempresas que han implementado estrategias de marketing en relación con las que no implementaron para descubrir si existió un incremento en sus ventas y como estas generan activación económica en el sector.

Las microempresas frecuentemente descuidan la implementación de estrategias de marketing efectivas, cometiendo errores como dirigirse a un público demasiado amplio sin considerar su identidad de marca. Aunque las

fluctuaciones en ventas varían, es común observar ciclos de facturación irregulares debido a la falta de sincronización entre marketing y necesidades de venta específicas. Esta desalineación entre promociones y objetivos temporales resulta en oportunidades perdidas y uso ineficiente de recursos, afectando el crecimiento y la estabilidad financiera de estas empresas.

El presente estudio se fundamenta en la investigación de Fernández y Moscoso (2022b): sobre los retos enfrentados por emprendedores cuencanos durante la pandemia, con énfasis en el sector de producción de muebles. Los hallazgos revelan un panorama preocupante: más de la mitad de los negocios (53%) se vieron forzados a cesar operaciones debido a múltiples factores. Entre las causas principales, destaca que el 45% de los propietarios optaron por empleos con ingresos estables, mientras que un 30% atribuyó el cierre a la falta de respaldo financiero, tanto gubernamental como privado. Adicionalmente, un 10% de los cierres se debió a la escasez de mano de obra calificada, consecuencia de la migración. Estos datos, ilustrados en el Gráfico 2, subrayan la vulnerabilidad del sector y la urgencia de implementar medidas de apoyo integrales para fortalecer la resiliencia de los emprendimientos locales.

Gráfico 2. Tasa de Abandono PYMES.



Fuente: Los Autores (2023).

Los emprendedores consultados muestran una limitada presencia digital. Una minoría usa Facebook de manera básica, mientras que algunos aprovechan WhatsApp para promocionarse. La mayoría depende de recomendaciones personales. Esta falta de estrategia de marketing digital frena su crecimiento, ya que no se atreven a invertir en equipo o instalaciones para expandir sus negocios, al no tener una base sólida de clientes más allá de su círculo inmediato (Fernández y Moscoso, 2022c).

La eficacia de las estrategias de marketing radica en la sinergia entre los departamentos de marketing y ventas. Esta colaboración estrecha es fundamental para el éxito empresarial, pero frecuentemente se ve descuidada. Numerosas compañías operan sin un plan de marketing cohesivo, lo que resulta en una falta de claridad sobre qué ofertas promocionar, cómo estas impactarán las ventas, y cuándo es óptimo lanzarlas para captar la atención del público objetivo.

La habilidad para identificar los momentos propicios de venta es crucial; permite sincronizar las acciones de marketing con las fluctuaciones de la demanda y el comportamiento del consumidor. Esta sincronización no solo potencia la efectividad de las campañas, sino que también optimiza la asignación de recursos, maximizando el retorno de la inversión en marketing y fortaleciendo la posición competitiva de la empresa en el mercado.

A continuación, se presenta el análisis a 4 ejes de acción, que acorde con los estudios realizados, se declaran como prioritarios a resolver, naciendo de estas acciones, genéricos de estrategias de marketing, para la solución y crecimiento de los microempresarios:

Problema 1: Fase de Introducción en el Mercado. Uno de los problemas identificados es la falta de inversión en estrategias de marketing por parte de los microempresarios. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2021): los microempresarios en la Ciudad de Cuenca enfrentan dificultades para invertir en marketing. Esto limita su capacidad para

introducirse en el mercado de manera efectiva y alcanzar a su público objetivo. Para abordar este problema, se proponen las siguientes estrategias:

- Desarrollo de una identidad de marca sólida: las microempresas deben definir claramente su propuesta (Mariadoss, Tansuhaj y Mouri, 2011b), de valor y diferenciarse de la competencia a través de una identidad de marca sólida. Esto implica desarrollar un logotipo, eslogan y elementos visuales que reflejen la esencia de la empresa.
- Presencia en línea: es fundamental que las microempresas (Mariadoss, Tansuhaj y Mouri, 2011c), cuenten con un sitio web profesional y perfiles en redes sociales para promocionar sus productos y llegar a un público más amplio. Además, se recomienda utilizar estrategias de SEO (optimización para motores de búsqueda) para mejorar la visibilidad en línea.

Problema 2: Técnicas y Gestión de Ventas Deficientes. Otro problema identificado es la falta de habilidades y conocimientos en técnicas y gestión de ventas. Muchas microempresas carecen de una estrategia de ventas efectiva, lo que limita su capacidad para cerrar ventas y generar ingresos. Para abordar este problema, se proponen las siguientes estrategias:

- Capacitación en técnicas de ventas: Las microempresas deben invertir en capacitación para mejorar las habilidades de venta de sus empleados (Porter, 1980). Esto incluye técnicas de persuasión, manejo de objeciones y cierre de ventas.
- Implementación de un sistema de gestión de ventas: Es importante que las microempresas utilicen herramientas tecnológicas (Gillmore, Gallagher y Henry, 2017b): como un CRM (Gestión de Relaciones con el Cliente) para gestionar eficientemente el proceso de ventas. Esto permitirá un seguimiento adecuado de los prospectos, la generación de

informes y la identificación de oportunidades de venta.

Problema 3: Desconocimiento del Producto y su Propósito. Muchas microempresas no conocen a profundidad su producto y no comprenden la necesidad que este cubre en el mercado. Esto dificulta su capacidad para comunicar de manera efectiva los beneficios de su producto a los clientes potenciales. Para abordar este problema, se proponen las siguientes estrategias:

- Investigación de mercado: Las microempresas deben realizar estudios de mercado para comprender las necesidades y deseos de su público objetivo. Esto les permitirá adaptar su producto y mensajes de marketing para satisfacer esas necesidades de manera más efectiva (Soza, Boza y Pavón, 2020b).
- Desarrollo de propuesta de valor clara: Las microempresas deben definir claramente la propuesta de valor de sus productos, es decir, los beneficios y valor diferenciador que ofrecen a los clientes. Esto les permitirá comunicar de manera efectiva el propósito de su producto y persuadir a los clientes potenciales (Soza, Boza y Pavón, 2020c).

Problema 4: Mejoras en las Capacidades Blandas, Marketing Interno, Atención al Cliente y Generación de Experiencias. Muchas microempresas descuidan aspectos importantes como las habilidades blandas de sus empleados, el marketing interno, la atención al cliente y la generación de experiencias positivas (Wilson, 1995b). Estos factores son clave para construir relaciones sólidas con los clientes y fomentar la fidelidad hacia la marca. Para abordar este problema, se proponen las siguientes estrategias:

- Desarrollo de habilidades blandas: Las microempresas deben invertir en el desarrollo de habilidades blandas de sus empleados, como la

comunicación efectiva, la empatía y la resolución de problemas. Esto contribuirá a brindar un servicio al cliente de calidad y mejorar la experiencia del cliente.

- Implementación de estrategias de marketing interno: Es importante que las microempresas promuevan una cultura interna orientada al cliente y alineada con los valores de la empresa. Esto se puede lograr a través de actividades de capacitación, comunicación interna efectiva y reconocimiento de los logros de los empleados (Soza, Boza y Pavón, 2020d).
- Atención al cliente excepcional: Las microempresas deben priorizar la atención al cliente y asegurarse de brindar un servicio personalizado y de calidad. Esto incluye responder rápidamente a las consultas y quejas de los clientes, superar sus expectativas y establecer relaciones duraderas con ellos (Czinkota y Ronkainen, 2008b).
- Generación de experiencias positivas: Las microempresas pueden diferenciarse creando experiencias memorables para sus clientes. Esto puede incluir ofrecer servicios adicionales, organizar eventos especiales o diseñar espacios de venta atractivos que generen emociones positivas y fortalezcan la conexión con la marca (Soza, Boza y Pavón, 2020e).

Los resultados obtenidos revelan una compleja interacción entre los desafíos internos de las microempresas de muebles en Cuenca y el entorno económico en el que operan. La persistencia de prácticas de marketing tradicionales y la resistencia al cambio tecnológico no solo reflejan limitaciones de recursos, sino también barreras culturales y educativas que requieren un abordaje holístico. El contraste entre el potencial creativo del sector artesanal cuencano y su limitada proyección comercial sugiere la necesidad de políticas

públicas que fomenten la innovación y la adaptación a nuevos modelos de negocio.

Asimismo, la alta tasa de fracaso observada no solo representa una pérdida económica, sino también un desaprovechamiento del capital humano y cultural de la región. Este análisis subraya la importancia de desarrollar estrategias de marketing que no solo aborden las deficiencias técnicas, sino que también se alineen con los valores y tradiciones locales, promoviendo un crecimiento económico sostenible y culturalmente significativo para Cuenca.

4. Conclusiones

Las microempresas del sector de producción de muebles en la ciudad de Cuenca enfrentan diversos desafíos en términos de implementación de estrategias de marketing. Sin embargo, mediante la adopción de las estrategias propuestas, estas empresas pueden mejorar su posicionamiento en el mercado, aumentar sus ventas y contribuir al crecimiento económico de la ciudad. Es fundamental que los microempresarios reconozcan la importancia del marketing y estén dispuestos a invertir en él para alcanzar el éxito a largo plazo.

Para abordar los desafíos identificados, se proponen estrategias específicas para las microempresas de muebles en la ciudad de Cuenca. En primer lugar, se recomienda desarrollar una identidad de marca sólida para diferenciarse de la competencia y establecer una posición única en el mercado. Además, es esencial invertir en presencia en línea a través de la creación de un sitio web profesional y perfiles en redes sociales, utilizando estrategias de SEO para mejorar la visibilidad en línea.

En cuanto a la gestión de ventas, se sugiere invertir en capacitación para mejorar las habilidades de venta de los empleados y utilizar herramientas tecnológicas como un CRM para gestionar eficientemente el proceso de ventas. Asimismo, se enfatiza la importancia de realizar investigaciones de

mercado para comprender las necesidades y deseos del público objetivo, y desarrollar estrategias de segmentación de mercado para adaptar los productos y mensajes de marketing a diferentes grupos de consumidores.

Además, se recomienda prestar atención al marketing interno, fomentando un ambiente de trabajo positivo y motivador que impulse el compromiso de los empleados y su capacidad para brindar un servicio al cliente excepcional. La capacitación en servicio al cliente y la implementación de programas de fidelización también son estrategias clave para generar experiencias positivas y fomentar la lealtad de los clientes.

En resumen, este estudio destaca la importancia de las estrategias de marketing para el crecimiento de las microempresas en el sector de producción de muebles en la ciudad de Cuenca. Los desafíos identificados, como la falta de inversión en marketing y la falta de habilidades en ventas, requieren un enfoque estratégico y acciones específicas para superarlos. Al aplicar las estrategias propuestas, las microempresas pueden mejorar su posición competitiva, alcanzar un crecimiento sostenible y contribuir al desarrollo económico de la ciudad.

5. Referencias

- Czinkota, M., & Ronkainen, I. (2008a,b). **Marketing Internacional**. 8^{va} edición, ISBN-13: 978-607-481-474-3. México: Cengage Learning Editores, S.A. de C.V., una Compañía de Cengage Learning, Inc.
- Delgado, D. (2017). **La técnica de Mystery Shopper como herramienta de análisis de calidad en la industria turística**. Memoria del Trabajo de Fin de Grado. España: Universitat de les Illes Balears.
- Fernández, Á. (2004). **Investigación y Técnicas de Mercado**. 2^{da} edición, ISBN: 84-7356-392-1. Madrid, España: Esic, Editorial.
- Fernández, S., & Moscoso, M. (2022a,b,c). **Desafíos de los emprendimientos en tiempos de pandemia en la ciudad de Cuenca-**

Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 334-350, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de:

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1887

Gilmore, A., Gallagher, D., & Henry, S. (2007a,b). ***E-marketing and SMEs: operational lessons for the future.*** *European Business Review*, 19(3), 234-247, e-ISSN: 0955-534X. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1108/09555340710746482>

Guion, L., Diehl, D., & McDonald, D. (2011). ***Conducting an in-depth interview.*** United States: University of Florida - IFAS Extension.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). ***Metodología de la Investigación.*** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

INEC (2021). ***Boletín Económico.*** Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Mariadoss, B., Tansuhaj, P., & Mouri, N. (2011a,b,c). ***Marketing capabilities and innovation-based strategies for environmental sustainability: An exploratory investigation of B2B firms.*** *Industrial Marketing Management*, 40(8), 1305-1318, e-ISSN: 0019-8501. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2011.10.006>

Porter, M. (1980). ***Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors.*** New York, United States: Free Press.

Saldana, J. (2021). ***The Coding Manual for Qualitative Researchers.*** 5^a edition. Nueva York, United States: SAGE Publications, Ltd.

Soza, Y., Boza, R., & Pavón, G. (2020a,b,c,d,e). ***Marketing Estratégico: Estrategias del Marketing aplicadas a las pymes.*** Seminario de graduación. Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Uanataka (2021a,b). ***5 razones por las que fracasan las pymes y cómo evitarlo.*** Transformación digital. Ecuador: Uanataka Ecuador, S.A.

- Urquiola, O., Zulueta, O., & Llano, R. (2017). **La innovación para el desarrollo sostenible. Una experiencia en Cienfuegos, Cuba.** Revista Universidad y Sociedad, 9(1), 106-113, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Editorial “Universo Sur”.
- Useche, M., Pereira, M., & Barragán, C. (2021). **Retos y desafíos del emprendimiento ecuatoriano, trascendiendo a la pospandemia.** *Retos*, 11(22), 271-286, e-ISSN: 1390-8618. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/ret.n22.2021.05>
- Wilson, D. (1995a,b). ***An Integrated Model of Buyer-Seller Relationships.*** Pensilvania: Institute for the Study of Business Markets.

Miguel Mauricio Cuesta Calderón
e-mail: miguelcuesta_82@hotmail.com



Nacido en la ciudad de Cuenca, el 20 de junio del año 1982. Tecnólogo Superior en Marketing con mención en Marketing por el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); Coordinador de las Carrera de Marketing; Coordinador de la Carrera de Marketing Digital y Negocios; Coordinador de la Carrera de Contabilidad y Asesoría Tributaria; Certificación “Generalidades del autismo y como generar adaptaciones en la vida adulta” por el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); Certificación “Fundamentos del Diseño Instruccional” por el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); Certificación “Formador de Formadores” por el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); Certificación “Proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación I+D+I” por el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); Certificación “Competencia desleal en el marco de la Ley Orgánica de Regulación y Control del Poder de Mercado” por la Superintendencia de Competencia Económica; Certificación en “Estrategias de ventas por medio de una Fanpage: importancia de una marca” por el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); Gerente General de la empresa Marketing Up.

Elena Patricia Castillo Sojos

e-mail: elicastillosojos1991@hotmail.com



Nacida en Milagro, Ecuador el 21 de abril del año 1991. Máster Universitario en enseñanza y aprendizaje de idiomas mediante la tecnología por la Universidad Oberta de Catalunya (UOC); Ingeniera en Marketing por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI); Certificación de formación de educación en Línea y a distancia por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI); Certificación de Capacitación en Implementación de Estrategias para la Atención de Necesidades Educativas Especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG); Certificación de Formador de Formadores por el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS); he colaborado como Docente en el Ministerio de Educación (MINEDUC); actualmente desempeño mi labor como Docente en el Instituto Tecnológico Particular Sudamericano (ITS).

Modelo Kairós preventivo para educación básica y bachillerato

Autores: Álvaro Javier Chamorro

Unidad Educativa Particular "Julio María Matovelle"

xachamo7@yahoo.com

Quito, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0007-8047-2911>

Alba Raquel Rodríguez Rodríguez

Unidad Educativa Particular "Julio María Matovelle"

raquelar3@yahoo.com

Quito, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0001-5838-2318>

Diana Isabel Rodríguez Rodríguez

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

diana.rodriguez@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-4406-9555>

Mónica Alexandra Salto Cubillos

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

monica.salto@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-3583-7196>

Resumen

El presente estudio propone el modelo Kairós preventivo como una nueva perspectiva integral para prevenir el consumo de sustancias ilícitas en estudiantes de educación básica y bachillerato. Su fundamento radica en fortalecer la motivación intrínseca a través de factores protectores y el desarrollo de la inteligencia espiritual, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones adecuadas en el momento oportuno. El objetivo es caracterizar este modelo desde una perspectiva teleológica y psicológica. La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter documental retrospectivo basado en una revisión bibliográfica. Los resultados más relevantes se centran en conceptualizar e interpretar el modelo, destacando la importancia de la libertad, responsabilidad, autodeterminación y espiritualidad en la toma de decisiones. Además, se enfatiza el papel de la escuela y la familia como acompañantes en el proceso formativo. En conclusión, el modelo Kairós preventivo propone una nueva forma integral de abordar la prevención de adicciones, promoviendo el desarrollo personal y el fortalecimiento de valores que contribuyan a la construcción de una nueva humanidad.

Palabras clave: prevención; adicciones; inteligencia espiritual; nuevo humanismo; toma de decisiones; educación básica.

Código de clasificación internacional: 6104.02 - Métodos educativos.

Cómo citar este artículo:

Chamorro, J., Rodríguez, A., Rodríguez, D., & Salto, M. (2024). **Modelo Kairós preventivo para educación básica y bachillerato**. *Revista Científica*, 9(32), 382-405, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.18.382-405>

Fecha de Recepción:

16-11-2023

Fecha de Aceptación:

06-04-2024

Fecha de Publicación:

06-05-2024

Preventive Kairós Model for Basic and High School Education

Abstract

This study proposes the Preventive Kairós Model as a new comprehensive perspective to prevent the consumption of illicit substances among students in basic and high school education. Its foundation lies in strengthening intrinsic motivation through protective factors and the development of spiritual intelligence, enabling students to make appropriate decisions at the right time. The objective is to characterize this model from a teleological and psychological perspective. The methodology is framed within a qualitative, retrospective documentary approach based on a literature review. The most relevant results focus on conceptualizing and interpreting the model, highlighting the importance of freedom, responsibility, self-determination, and spirituality in decision-making. Additionally, it emphasizes the role of school and family as companions in the formative process. In conclusion, the Preventive Kairós Model proposes a new comprehensive approach to addiction prevention, promoting personal development and strengthening values that contribute to the construction of a new humanity.

Keywords: prevention; addictions; spiritual intelligence; new humanism; decision making; basic education.

International classification code: 6104.02 - Educational methods.

How to cite this article:

Chamorro, J., Rodríguez, A., Rodríguez, D., & Salto, M. (2024). **Preventive Kairós Model for Basic and High School Education**. *Revista Científica*, 9(32), 382-405, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.18.382-405>

Date Received:
16-11-2023

Date Acceptance:
06-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

En la cultura moderna, marcada por la tecnología y los intereses económicos, se han reconocido los Derechos Humanos y se buscan soluciones a problemas que afectan al desarrollo social. Esto implica integrar a las personas en un sistema que ofrece beneficios comunes como educación, salud y participación en una vida colectiva saludable, según la publicación de 1987 “Derechos Humanos Preguntas y respuestas” de las Naciones Unidas (ONU, 1995).

Los Derechos Humanos son principios esenciales para una vida digna, promoviendo nuestro desarrollo intelectual, creativo, moral y espiritual. Su importancia radica en el deseo universal de un mundo donde se respete y proteja el valor de cada individuo sin distinciones. El trabajo social en centros educativos encuentra su justificación en estos derechos, fomentando la responsabilidad colectiva y las relaciones recíprocas dentro de la sociedad, lo que refuerza el compromiso de enfrentar los retos diarios (Cano y Narro, 2017).

No obstante, esto también ha dado lugar a un relativismo ético que pone en tela de juicio los valores y principios guía de la conducta, la convivencia, la libertad y la responsabilidad. Las objeciones siempre estarán presentes y nunca se alcanzará un consenso absoluto; estos temas están sujetos a revisión teórica y práctica constante (Parra, 2016). Por ello, es esencial reevaluar los enfoques educativos que promuevan una ética universal y una formación integral. La producción y comercialización de drogas exceden las capacidades de los estados para controlar su acceso y consumo, como señala Insulza (2013), secretario general de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en una conferencia en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, el 2 de julio de 2013.

América es el mayor productor y consumidor de cocaína y marihuana. Estas drogas, originarias de la región andina, se distribuyen en Norteamérica, Europa y Sudamérica, generando violencia, corrupción y pobreza. Según

Insulza (2013b), América tiene una alta proporción de consumidores de drogas ilícitas. El uso de cocaína, heroína, opioides y marihuana obedece a factores como la curiosidad o el escape de la realidad. Este consumo no solo alimenta el narcotráfico, sino que también debilita el tejido social, aislando al individuo, debilitando la comunidad y afectando negativamente a la sociedad.

El comercio y consumo de sustancias sujetas a fiscalización es un problema social que afecta al ámbito escolar, donde se forma y desarrolla a los individuos, se transmiten valores, creencias y costumbres a las nuevas generaciones y se promueve un nuevo humanismo para los pueblos.

En respuesta a esta situación, los organismos multilaterales y los estados están formulando políticas públicas de educación y prevención, utilizando diversos modelos para evitar la degradación adicional del ambiente escolar. Un ejemplo de ello es el Plan Nacional de Prevención Integral y Control del Fenómeno Socio Económico de las Drogas 2017-2021, que tiene como principales objetivos reducir la demanda a través de acciones de promoción de la salud y disminuir la oferta y disponibilidad de drogas (Ministerio de Salud Pública, MSP, 2017).

Ante el problema del consumo de drogas, el modelo Kairós preventivo propone reforzar motivación intrínseca a través de los factores protectores junto con la inteligencia espiritual como una herramienta que ayuda a formar jóvenes con capacidad de elegir lo mejor para ellos en cada situación, que no se dejan vencer por las dificultades que la vida les presenta, sino que actúen con libertad y responsabilidad, asumiendo las consecuencias de sus acciones (Vásquez, 2018).

Este modelo integra el ámbito social mediante la participación comunitaria y enfatiza la responsabilidad individual. Valora la espiritualidad como clave para el desarrollo integral, reconociendo al ser humano como un ser bio-psico-social trascendente. Destaca la importancia de la inteligencia espiritual y la responsabilidad en la prevención del consumo de sustancias

ilícitas. El enfoque del modelo Kairós se centra en la dimensión espiritual con una visión integral y humanista para tratar las adicciones.

Según este modelo, la espiritualidad del ser humano lo conecta con su esencia y propósito de vida, respondiendo a preguntas como ¿quién soy?; ¿para qué existo?; y ¿a dónde voy?. Pero al desconectarse de su realidad y centrarse en lo externo, se vuelve susceptible a influencias sociales, culturales y económicas que generan insatisfacción, vacío y falta de sentido. Esto puede llevar a buscar alivio en el consumo de drogas o conductas adictivas. El modelo Kairós preventivo sugiere que la prevención de adicciones debe centrarse en fortalecer la motivación intrínseca del individuo, basada en su voluntad y valores, para que recupere su conexión con su ontosistema y comunidad, logre una vida plena y significativa.

El objetivo es describir y analizar el modelo Kairós preventivo, enfocado en fortalecer la motivación intrínseca y la inteligencia espiritual de los estudiantes, como una nueva perspectiva integral para prevenir el consumo de drogas ilícitas en los niveles de educación básica y bachillerato.

2. Metodología

La presente investigación se fundamenta en la pregunta de ¿Cómo el modelo Kairós preventivo contribuye a prevenir el consumo de sustancias ilícitas en población infantil y adolescente de las instituciones educativas? Se realiza una investigación documental pues su perspectiva se centra en la búsqueda de documentos como libros, artículos, tesis etc., con el objetivo de analizar, sintetizar, deducir de manera lógica y secuencial resultados obtenidos con anterioridad de carácter retrospectivo que se enfoquen en un modelo nuevo denominado Kairós preventivo.

Como menciona Reyes-Ruiz y Carmona (2020): la investigación documental es un método minucioso para recopilar y analizar información de fuentes escritas y audiovisuales. Involucra la selección cuidadosa y el examen

de libros, artículos científicos, informes de investigación, archivos periodísticos y grabaciones, entre otros recursos relevantes. El investigador utiliza su capacidad crítica para identificar, evaluar y sintetizar datos pertinentes, estableciendo conexiones significativas con el tema de estudio, lo que permite construir una base sólida y fundamentada para cualquier investigación académica o científica.

Además, el enfoque cualitativo se centra en comprender e internalizar los hechos desde la perspectiva de los investigadores en su entorno. Se elige normalmente cuando se desea entender la perspectiva de individuos o grupos sobre sus experiencias y opiniones, para conocer cómo perciben subjetivamente su realidad (Guerrero, 2016).

El modelo Kairós preventivo se analiza desde una perspectiva teleológica y psicológica para prevenir el consumo de sustancias controladas en estudiantes de educación básica y bachillerato en Ecuador. La investigación aborda su conceptualización, estrategia, el rol de la escuela y la familia como acompañantes, la espiritualidad, los valores y la toma de decisiones oportuna.

3. Resultados

3.1. Conceptualización e interpretaciones básicas desde el modelo Kairós preventivo

El concepto griego de Kairós se refiere a un momento clave que debe gestionarse con responsabilidad, afectando el presente físico y psicológico. Debido a la influencia del consumo de drogas en familias y sociedad, es esencial explorar nuevas alternativas preventivas, ya que los programas actuales varían según el contexto y el tiempo. El modelo preventivo Kairós se enfoca en tomar decisiones libres y significativas en el momento oportuno, considerando a la persona como un ser autónomo capaz de superar riesgos y dirigir su vida. Al fortalecer la inteligencia espiritual, la persona evalúa el

impacto del consumo de drogas en su vida y entorno, facilitando decisiones que resignifiquen su existencia o influyan en su desarrollo (Amangandi y Robayo, 2018).

En educación, se traduce en una pedagogía de la resiliencia que refuerza la motivación intrínseca y el pensamiento crítico de los estudiantes, superando el adoctrinamiento (Quesada, 2018). El modelo Kairós guía al individuo hacia el empoderamiento personal y la auténtica felicidad, promoviendo la autodisciplina y reflexión interna en su vida y trascendencia, tanto individual como socialmente, mediante escenarios educativos flexibles y abiertos (Gonfiantini, 2016).

Así, la adicción transforma la vida en una serie de adversidades en lugar de promover la prosperidad. Para contrarrestarlo, es crucial que las personas sientan bienestar psicológico, lo cual les impulsa a acciones y relaciones positivas, incluso en situaciones negativas o estresantes (Lugo, Gaxiola y Valenzuela, 2018). Cada uno debe ser consciente de su responsabilidad e impacto en el entorno y actuar sabiamente; cada decisión y acción puede influir en los demás y en el ambiente. Por ello, es fundamental tomar decisiones sabias y actuar con valentía para fomentar la prosperidad y evitar la adversidad.

3.2. Pertinencia de la Estrategia del modelo Kairós preventivo

Este modelo propone una estrategia de acompañamiento basada en la educación y concienciación, que refuerza los factores protectores y minimiza los riesgos para individuos, familias y la comunidad en general. Su propósito es empoderar a las personas mediante la metacognición, el autocontrol y la trascendencia, ayudándoles a encontrar un sentido en sus vidas y a desarrollar un proyecto personal y social elegido libremente (Armas y López, 2018). De esta forma, se aborda la prevención como una función integral de la persona, dotándola de herramientas para identificar influencias de riesgo y tomar

decisiones acertadas en el momento adecuado.

El modelo preventivo Kairós aborda la multidimensionalidad de las personas y sugiere estrategias integrales para encontrar el sentido de la vida (Oyarzún e Iriarte, 2020). Promueve la metacognición, el autocontrol, la trascendencia y la inteligencia espiritual, facilitando una acción autónoma y consciente, y previniendo conductas adictivas (Montoya, 2020). Este modelo se encuentra en la fase de prevención universal, no en la intervención.

Está dirigido a la comunidad educativa y su entorno, ideal para desarrollar las capacidades personales del individuo. Permite resignificar la vida cotidiana y fomentar habilidades que transformen sus proyectos de vida, superando el vacío existencial (Díaz, 2020). Es un enfoque preventivo que contempla la libertad responsable en la toma de decisiones, considerando diversas opciones frente a condicionamientos sociales, biológicos y físicos.

3.3. La escuela desde el modelo Kairós preventivo

Para Suárez y Vélez (2018): la educación debe trascender la simple transmisión de conocimientos. El modelo Kairós preventivo coloca al estudiante en el centro, fomentando su autoexploración, el descubrimiento de talentos y el aprendizaje significativo en un entorno de libertad y responsabilidad, preparándolo para participar activamente en una nueva sociedad. Este modelo, basado en el nuevo humanismo, valora la riqueza interior del individuo y promueve la amistad social y la fraternidad. Los docentes, con su ejemplo y vocación, ayudan a desarrollar capacidades para afrontar desafíos, convirtiendo así la enseñanza en una herramienta para una humanidad nueva basada en el amor (Álvarez, Viteri, Estupiñán y Viteri, 2021).

La escuela es esencial para prevenir problemas sociales, ya que los estudiantes pasan mucho tiempo allí adquiriendo valores y habilidades (Cango y Suárez, 2021). El modelo preventivo Kairós promueve una educación integral enfocada en la inteligencia espiritual, habilidades sociales y apoyo

comunitario. Este enfoque fortalece la resiliencia, autoestima y convivencia, y previene conductas de riesgo. El entorno educativo forma al individuo dentro del nuevo humanismo, previniendo riesgos como el consumo de drogas sancionado con cárcel (Ávila-Espinoza y Ramírez-Velásquez, 2022). La prevención en el aula desarrolla capacidades a través del diálogo, reflexión crítica y acompañamiento, reforzando factores protectores para una adecuada toma de decisiones, autorregulación y convivencia respetuosa.

El modelo preventivo Kairós busca desarrollar habilidades cognitivas, sociales, emocionales y espirituales en la comunidad educativa para que puedan tomar decisiones informadas y prevenir el consumo de drogas (Aranguren, 2022). Con una formación clara y redes de apoyo efectivas, se promueve que los estudiantes actúen con sentido crítico, libertad y responsabilidad, evitando conductas que perjudiquen su desarrollo personal y social.

3.4. La familia y el modelo Kairós preventivo

El modelo Kairós preventivo integra a la familia como espacio vital para el desarrollo de factores protectores del individuo, fomentando unión afectiva y valores que promueven la libertad, espiritualidad, responsabilidad y respeto a los derechos humanos (Sucari, Aza, Anaya y García, 2019). Así, se reconoce la interdependencia y colaboración entre escuela y familia, permitiendo una dirección coordinada en influencias educativas, aunque no resuelvan sus contradicciones.

La escuela tiene tanto la capacidad como el deber de reforzar los valores familiares y mitigar el impacto de una educación deficiente, facilitando una colaboración efectiva (Guzón y González, 2019). Sin embargo, no puede reemplazar el rol de la familia ni satisfacer las necesidades afectivas y materiales de los niños. Aunque puede ayudar con las carencias cognitivas, no está diseñada para sustituir a la familia.

Familia y escuela deben verse como complementarias en el desarrollo del estudiante. La familia, como unidad básica de la sociedad, es crucial (Espinoza, 2022). Además, juega un papel importante en la prevención del consumo de sustancias adictivas mediante estrategias de comunicación, actividades conjuntas y habilidades para resolver problemas (Orte y Ballester, 2018).

3.5. Núcleos característicos del modelo Kairós preventivo

En el modelo Kairós preventivo, la persona se entiende como un ser integral biopsicosocial con unicidad, trascendencia y dignidad, capaz de comunicarse y actuar libremente (Contreras-Sánchez, Ropa-Carrión y Alama-Flores, 2023). La persona está destinada a interactuar, convivir y formar comunidades basadas en su valor intrínseco, independientemente de sus características o productividad (Huerta, 2018). En resumen, la persona es comunicación, interacción, y apertura, llamada a relacionarse y crear vínculos por su inteligencia, libertad, espiritualidad y capacidad de amar.

En esta perspectiva, se transita el camino hacia la interioridad y la alteridad, fusionando permanencia y desarrollo. La búsqueda interna conduce al autoconocimiento, la aceptación y la proyección, mientras que la alteridad implica el encuentro, la interacción y el acompañamiento con el otro, reconociéndose como un ser social capaz de amor, cooperación y confianza. Estas dimensiones favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía, el diálogo y la valoración de las diferencias, consolidando el desarrollo (Giudice, 2021).

En el modelo Kairós preventivo los valores son considerados como cualidades relacionadas estricta e inherentemente con la persona, no existen fuera de ella, los valores siguen el mismo proceso de educabilidad de la persona. Se fortalece las capacidades del individuo y su desarrollo personal empoderándolo para construir convivencia armónica.

La **libertad** es un valor ligado a la autodeterminación, que permite actuar de forma autónoma en busca de la felicidad. Es una cualidad y una experiencia que se desarrolla a lo largo de la vida, y que requiere coherencia y madurez en las decisiones (Franco, 2019).

La **responsabilidad** es la capacidad de comprender, actuar y asumir las consecuencias de lo que se hace y se dice. Esta habilidad refleja la personalidad y crea confianza en la comunidad (Popper, Mas y Jiménez, 2008). La responsabilidad se expresa en decisiones que contribuyen a un mundo más humano, superando el nihilismo y respondiendo a la sociedad del nuevo humanismo (Chomsky, 2020).

La **autodeterminación** es un proceso continuo que implica definirse y tomar decisiones coherentes con la identidad personal. Las motivaciones intrínsecas impulsan este proceso, permitiendo elegir con libertad y responsabilidad (Merino, Berbegal, Arraiz y Sabirón, 2021). Para constituirse como una persona libre, autónoma y responsable, se deben satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación (Albor-Chadid y Rodríguez-Burgos, 2022). La autonomía refuerza la capacidad de tomar decisiones conforme a los valores; la competencia es la habilidad de realizar tareas eficazmente y aprender de ellas; y la relación fomenta el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en el colectivo (Batlle, 2020).

3.6. Espiritualidad como elemento transversal del modelo Kairós preventivo

Fomentar la inteligencia espiritual en el contexto escolar permite formar niños y jóvenes amantes de la libertad, con criterio profundo y sabio, capaces de cuestionarse sobre el sentido de la vida, esperanza y trascendencia. Esto les conduce a un mayor autoconocimiento, equilibrio interior y a vivir su proyecto de vida con plena conciencia. Así, la inteligencia espiritual se desarrolla en el aula, creando interacciones sensibles y orientadas a la

trascendencia (Moncada, 2020).

El desarrollo de la reflexión se apoya en los recursos de la comunidad educativa, ayudando a los estudiantes a asumir un papel central en su crecimiento espiritual. Los docentes influyen en sus alumnos con su ejemplo, guiándolos para encontrar su lugar en el mundo y explorar las verdades que impulsan un crecimiento espiritual, superando limitaciones y transformando su ser. Este proceso se refleja en decisiones acertadas y en el cuidado propio y hacia los demás (De la Pava, Negrete y Renjifo, 2020). Educar la inteligencia espiritual desde la niñez es vital para superar prejuicios y construir relaciones respetuosas, permitiendo experiencias trascendentes que dan sentido a la vida.

El ser humano, como entidad bio-psico-social-transcendente, posee una dimensión espiritual que refleja sus cualidades, valores y necesidades (Díaz y Muñoz, 2016). En su desarrollo, debe recibir formación y apoyo no solo en aspectos biológicos y psicológicos, sino también en las dimensiones espirituales.

La espiritualidad es una dimensión esencial del ser humano que lo conecta con consigo mismo, otros, la naturaleza y Dios, promoviendo una vida íntegra y trascendente (Lorenzo, 2018). Este proceso lleva al individuo a ordenar su vida y su entorno; la espiritualidad, inherente a cada persona, influye en sus acciones para crear ambientes agradables y armoniosos que valoren a los demás.

Más allá de las prácticas religiosas, la espiritualidad implica apertura, encuentro, análisis existencial e interiorización. Fomenta una toma de conciencia sobre uno mismo y contribuye a una visión más amplia de la existencia, apoyando la cultura del nuevo humanismo (Puleda, 2020). Así, debe desarrollarse como una inteligencia que ayuda a reconocer los propios límites y evita el sin sentido.

3.7. El modelo Kairós-preventivo en la toma de decisiones

La toma de decisiones es un proceso que la personas debe desarrollar en algún momento de su vida, cuando se encuentran ante un dilema o conflicto que implica elegir entre distintas opciones o alternativas para alcanzar la solución o definir el rumbo del proyecto de vida y que esto le genere con un alto grado de paz, armonía y sentido de vida (Robles, 2019).

En la toma de decisiones, existen diversas metodologías, como el modelo Kairós-preventivo, el cual, gracias a su discernimiento e inteligencia espiritual, ayuda a tomar decisiones adecuadas y oportunas con responsabilidad, libertad y autodeterminación, promoviendo un nuevo humanismo. Los fundamentos del modelo Kairós-preventivo en la toma de decisiones son:

La persona desde su carácter biopsicosocial-trascendente es única, singular e integral, capaz de comunicarse y darse en libertad y racionalidad en la construcción de auténticas comunidades responsables que acentúan desde la interioridad y la alteridad.

Los valores en el modelo Kairós preventivo se asumen como cualidades identitarias de la persona que orientan el proceso de toma de decisiones y fundamentan el proyecto de vida.

- **Libertad** como una cualidad del ser que se despliega a lo largo de la vida en la búsqueda continua de la realización personal y social, haciendo que las decisiones amplíen los horizontes de corresponsabilidad para construir la nueva sociedad.
- **Responsabilidad** es la capacidad propia de las personas que en consciencia plena entienden, deciden y actúan en la construcción de un mundo más humano que supere el nihilismo y el cansancio propio de la vida acelerada de estos tiempos.
- **Autodeterminación** conlleva un proceso de formación permanente donde el contexto, la familia y la escuela inciden en la toma de decisiones que le conduce a la definición de sí mismo y de su conducta autodeterminada desde la autorregulación, autodirección, autoconciencia y autoconocimiento.
- **Espiritualidad** es una dimensión inherente al ser humano en la búsqueda de una vida integra y con sentido orientándole a la toma de decisiones para interrelacionarse consigo mismo, los otros, la naturaleza y Dios.

La inteligencia espiritual como la capacidad que tiene la persona para

descubrir el sentido profundo de su existencia, el valor de sus relaciones y la implicación de sus actos y decisiones en torno a lo trascendencia trasladándolo a fortalecer la unidad con todo lo existente en lo cotidiano desde la conciencia plena.

Nuevo humanismo lleva al individuo a fortalecer los valores, las creencias y los ideales para entender que las decisiones que toma deben considerar el todo desde el cual se construyen comunidades que favorecen la interrelación y el crecimiento integral del ser humano. Pasos para la toma decisiones desde el modelo Kairós-preventivo:

Figura 1. Modelo Kairós-preventivo.



Fuente: Los Autores (2023).

La figura 1 explica el proceso que conlleva los pasos del modelo desde caracterizar el dilema hasta la evaluación de la toma de decisiones:

1. Describir el dilema, conflicto o problema en que te encuentras por acción directa o consecuencia. ¿Qué nombre le das al dilema, conflicto o problema que estás viviendo?.
2. Identificar la percepción que tienes sobre el dilema, conflicto o problema. ¿Cómo te sientes respecto a tu percepción del dilema, conflicto o problema?.
3. Interpretar la percepción del evento desde los valores de libertad, responsabilidad, autodeterminación y espiritualidad. ¿Qué consecuencias tienen para ti y tu entorno las diferentes decisiones que puedes tomar?; ¿Qué emociones te impulsan a decidir? ¿Hacia dónde te conduce la decisión que tomes?.
4. Razones que apoyan tu toma de decisiones. ¿Qué sentido tiene para tu vida la decisión que tomas?; ¿Cómo asumes las consecuencias de esa decisión?; ¿Cómo contribuye tu decisión al desarrollo de tu proyecto de vida?; ¿Contribuye tu decisión a crear una nueva sociedad?.
5. Tomar la decisión con compromiso y responsabilidad por tus actos.

6. Evaluar la decisión tomada. ¿Cómo te sientes respecto a la decisión?; ¿Qué aspectos has madurado con esa decisión?; ¿Cómo está contribuyendo tu decisión a una nueva sociedad?; ¿Qué grado de autodeterminación has desarrollado con esta decisión?.

4. Conclusiones

El modelo Kairós-preventivo promueve el desarrollo integral y trascendente de la persona, basado en valores como la libertad, responsabilidad, autodeterminación y espiritualidad. Los factores protectores, la espiritualidad y el pensamiento crítico ayudan a tomar decisiones significativas para una nueva humanidad. La escuela y la familia apoyan el fortalecimiento de la identidad, autodeterminación e inteligencia espiritual.

La escuela y la educación están intrínsecamente vinculadas: la institución escolar es donde el estudiante pone en práctica lo aprendido en su entorno familiar y desarrolla nuevas habilidades sociales. No obstante, la escuela no debe enfocarse únicamente en el aspecto cognitivo, ya que la formación del ser humano es integral. Es fundamental permitir al estudiante decidir sobre los nuevos aprendizajes sociales que integrará. El modelo preventivo Kairós busca que esta dinámica proporcione al joven una convivencia saludable y la adquisición de conocimientos integrales para su futuro.

Es imperativo centrarse en la prevención en lugar del castigo, promoviendo la conciencia, la reflexión y la espiritualidad para orientar las acciones positivas de los estudiantes. Esto refuerza su libertad de elección y autodeterminación. Asimismo, es esencial incorporar valores y estrategias del modelo preventivo Kairós en las actividades pedagógicas y didácticas, fomentando así el crecimiento personal, social, cognitivo, físico, emocional y espiritual.

5. Referencias

Albor-Chadid, L., & Rodríguez-Burgos, K. (2022). **Estudios aplicados de la**

teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Revista Eleuthera*, 24(1), 56-85, e-ISSN: 2011-4532.

Recuperado de: <https://doi.org/10.17151/elev.2022.24.1.4>

Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J., & Viteri, C. (2021). **La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico.** *Revista Conrado*, 17(S1), 431-439, e-ISSN: 1990-8644. Cuba: Universo Sur.

Aranguren, G. (2022). **Escuela inteligente y el desarrollo de las habilidades blandas.** *Revista Educare*, 26(2), 403-428, e-ISSN: 2244-7296.

Recuperado de: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1627>

Armas, M., & López, A. (2018). **El sentido de la vida: factor protector de ansiedad y depresión.** *Cauriensia*, XIII, 57-72, e-ISSN: 1886-4945.

Recuperado de: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.57>

Ávila-Espinoza, R., & Ramírez-Velásquez, J. (2022). **Análisis de los factores relacionados con el tráfico de sustancias catalogadas sujetas a fiscalización.** *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 610-633, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).

Batlle, R. (2020). **Aprendizaje-servicio: Compromiso Social en Acción.** ISBN: 788468057590. España: Santillana Educación, S.L.

Cango, A., & Suárez, N. (2021). **Consumo de droga en estudiantes ecuatorianos. Una alternativa de prevención y desarrollo resiliente del alumnado desde la escuela.** *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 364-383, e-ISSN: 0718-5162. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Cano, L., & Narro, J. (coords.). (2017). **Visión social de los derechos humanos: Una perspectiva multidisciplinar.** Primera edición, ISBN: 978-607-02-9825-7. México: Universidad Nacional Autónoma de

México; Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Chomsky, N. (2020). **La responsabilidad de los intelectuales**. ISBN: 9788418342028. España: Editorial Sexto Piso.

Contreras-Sánchez, N., Ropa-Carrión, B., & Alama-Flores, M. (2023). **Educación integral holística: Un reto pendiente en el sistema educativo peruano**. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-15, e-ISSN: 2631-2816. Recuperado de: <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.1>

De la Pava, L., Negrete, M., & Renjifo, V. (2020). **Prácticas religiosas en la escuela: una posibilidad para el desarrollo de la dimensión social y espiritual**. Turbo, Colombia: Universidad de Antioquia.

Díaz, L., & Muñoz, A. (2016). **Vulnerabilidad al consumo de alcohol, trascendencia espiritual y bienestar psicosocial: comprobación de teoría**. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, 1-8, e-ISSN: 1518-8345. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.0688.2702>

Díaz, M. (2020). **El liderazgo en el desarrollo personal de los estudiantes del nivel secundario**. Trabajo Académico. Chincha, Perú: Universidad Nacional De Tumbes.

Espinoza, E. (2022). **Involucramiento de la familia con la escuela**. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73, e-ISSN: 2789-8113. Bolivia: Universidad Autónoma Tomas Frías - Sede Uncia.

Franco, A. (2019). **La Idea de Libertad en John Rawls: Un Comentario a Propósito de la Idea de Sujeto en la Teoría de la Justicia**. Maestría. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.

Giudice, C. (2021). **Interioridad y alteridad: la recepción del mundo como recreación del sentido en Edith Stein**. ISBN: 978-987-537-167-5. Argentina: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

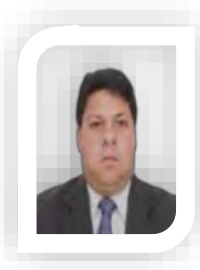
Gonfiantini, V. (2016). **Formación docente y diálogo de saberes en el kairós**

- educativo.** *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 229-245, e-ISSN: 1390-8626. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.10>
- Guerrero, M. (2016). **La Investigación Cualitativa.** *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9, e-ISSN: 2477-9024. Ecuador: Universidad Internacional del Ecuador.
- Guzón, J., & González, F. (2019). **La comunicación entre la familia y la escuela.** *Papeles salmantinos de educación*, (23), 31-54, e-ISSN: 1578-7265. España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Huerta, A. (2018). **El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo.** *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97, e-ISSN: 2007-4336. México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.
- Insulza, J. (2013a,b). **El problema de las drogas en las Américas.** ISBN: 978-0-8270-5988-7. Washington, Estados Unidos: Organización de los Estados Americanos.
- Lorenzo, D. (2018). **La espiritualidad en la humanización de la asistencia sanitaria.** *Revista Iberoamericana de Bioética*, (8), 01-11, e-ISSN: 2529-9573. España: Universidad Pontificia Comillas.
- Lugo, S., Gaxiola, J., & Valenzuela, E. (2018). **Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante.** *Psicología y Salud*, 28(2), 167-176, e-ISSN: 1405-1109. Recuperado de: <https://doi.org/10.25009/pys.v28i2.2553>
- Merino, A., Berbegal, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2021). **Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación: una revisión sistematizada.** *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-27, e-ISSN: 1851-8893. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Moncada, C. (2020). **La inteligencia espiritual en el aula de clase.** *Ruta*

- Maestra*, 28, 1-4, e-ISSN: 2322-7036. Colombia: Editorial Santillana, S.A.S.
- Montoya, M. (2021). **Factores protectores para la prevención de adicciones en adolescentes: Revisión documental - 2010 al 2020**. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- MSP (2017). **Plan Nacional de Prevención Integral y Control del Fenómeno Socio Económico de las Drogas 2017-2021**. Ecuador: Ministerio de Salud Pública.
- ONU (1995). **Serie de capacitación profesional núm. 1: Derechos humanos y trabajo social**. ISBN: 92-1-354052-3. Ginebra, Suiza: Naciones Unidas.
- Orte, C., & Ballester, L. (eds.). (2018). **Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas**. ISBN: 9788417667054. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Oyarzún, D., & Iriarte, I. (2020). **Escala multidimensional de apoyo social percibido en adolescentes Chilenos**. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad*, 9(17), 39-58, e-ISSN: 0719-7748. Recuperado de: <https://doi.org/10.54255/lim.vol9.num17.422>
- Parra, J. (2016). **Ortega y Gasset y el relativismo ético**. Tesis. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Popper, K., Mas, S., & Jiménez, A. (2008). **Tolerancia y responsabilidad intelectual**. Conversación con Franz Kreuzer. ISBN: 978-84-309-4698-3. España: Editorial Tecnos.
- Puleda, S. (2020). **Interpretaciones del Humanismo**. ISBN: 978-956-7483-77-8. Chile: Virtual Ediciones, Ltda.
- Quesada, F. (2018). **“Transhumanismo”: ¿Un nuevo humanismo?. Un dilema fundamental para la bioética**. *Revista Estudios*, (36), 1-25, e-ISSN: 1659-3316. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/re.v0i36.33505>

- Reyes-Ruiz, L., & Carmona, F. (2020). **La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio**. Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Robles, C. (2019). **La formación del pensamiento crítico: Habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores**. ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 4(2), 13-24, e-ISSN: 2550-6587. Ecuador: Universidad Técnica de Manabí (UTM).
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). **El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental**. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 153-172, e-ISSN: 2145-2776. Recuperado de: <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Sucari, W., Aza, P., Anaya, J., & García, J. (2019). **Participación familiar en la educación escolar peruana**. *Revista Innova Educación*, 1(1), 6-18, e-ISSN: 2664-1496. Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Vásquez, H. (2018). **La inteligencia espiritual y sus aportes a la educación religiosa escolar**. *Revista de la Universidad de La Salle*, (78), 219-243, e-ISSN: 2539-1100. Colombia: Universidad de La Salle.

Álvaro Javier Chamorro
e-mail: xachamo7@yahoo.com



Nacido en el municipio de Córdoba, Nariño, Colombia, el 29 de mayo del año 1967. Con estudios en filosofía y letras por la Universidad Santo Tomás de Aquino (UST), Bogotá; graduado como Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura (USB); Especialista en Gerencia de Recursos Humanos por la Universidad Sergio Arboleda (USA), Bogotá; en el campo educativo cuento con una especialización en Gerencia Educativa por la Universidad de La Sabana (UNISABANA), Bogotá; también con una especialización en Pedagogía e Investigación Educativa por la Universidad de La Salle (UNISALLE), Bogotá; con una maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (UNISALLE), Bogotá; Doctorado en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México; cuento con amplia experiencia como docente de universidad en la facultad de teología de la Universidad de San Buenaventura (USB); y en la facultad de educación de la Universidad de La Salle (UNISELLE); he publicado artículos científicos sobre La competencia intercultural en las instituciones educativas oblatas; actualmente rector de la Unidad Educativa Particular “Julio María Matovelle”, Cuenca, Ecuador.

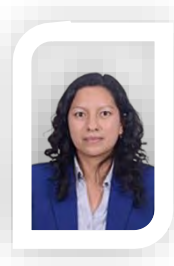
Alba Raquel Rodríguez Rodríguez

e-mail: raquelar3@yahoo.com



Nacida en Azogues, Ecuador, el 5 de febrero del año 1979. Graduada de Licenciada en Psicología General por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, 2010); Magister en Prevención de riesgos laborales por la Universidad de la Rioja (UNIR, 2019); Máster Oficial en Alta Dirección y Gestión de empresas Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale (CASSINO, 2022); Máster Propio Coaching Ejecutivo Internacional Business School (CEREM, 2021); Máster en Psicoterapia por la Universidad Internacional SEK (UISEK, 2024); Instructor Internacional en Mindfulness (2022); Auditor Interno educativo 210001 (2022); Diplomado en Estadística e investigación científica por la Sociedad Hispana de Investigadores (SINCIE, 2021-2022); Diplomado Internacional experto en sistemas Integrados: ISO 9001, ISO 14001, IDO 45001 AENOR (2020); Diplomado en gestión estratégica de recursos humanos por la Universidad Autónoma de México (UNAM, 2019); Diplomado en elaboración de programas de formación basada en Competencias por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García (UCPSC, 2005); IQNET Integral Management Systems (ISO 9001:2015, ISO 14001:2015, ISO 45001:2018 LEAD AUDITOR (AENOR); Internal auditor ISO 45001:2018; con experiencia en gestión de proyectos sociales y dirección de Fundaciones de ayuda social; así como gestión administrativa en instituciones educativas de Educación Básica y Bachillerato.

Diana Isabel Rodríguez Rodríguez
e-mail: diana.rodriguez@unae.edu.ec



Nacida en Azogues, Ecuador, el 1 de mayo del año 1985. Graduada de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención: Matemática por la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE, 2010), Quito, Ecuador; Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, 2016), Ecuador; Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Mendoza, Argentina; Investigadora en Pedagogía de la Enseñanza de la Matemática y su interdisciplinaridad en el abordaje de temas de interés para la educación actual; Docente Investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Mónica Alexandra Salto Cubillose-mail: monica.salto@unae.edu.ec

Nacida en Cuenca, Ecuador, el 4 de mayo del año 1975. Doctorante en Educación, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina; Máster Universitario en Didáctica de la Lengua para Educación Primaria e Infantil, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España; Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional, Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador; Licenciada en Educación General Básica, Universidad Estatal de Cuenca (UEC), Ecuador; Profesora de 2do a 7mo, nivel tecnológico, Instituto Pedagógico “Ricardo Márquez Tapia” (IPRMT), Ecuador; Docente-investigador, Universidad Nacional de Educación (UNAE); Docente de Maestría, Universidad Metropolitana de Machala (UMET); Participante en proyectos de investigación tales como: Creciendo Juntos; Estimulando el desarrollo matemático de niños en edad preescolar y de jardín de infantes ecuatorianos: aprendizaje de interacciones de apoyo utilizando libros de imágenes, comunidad VLIR-USO; Proyectos de Vinculación: Conjugando Leer y escribir; Artículos relacionados con la Educación Inicial: Desempeño Docente en la Educación Inicial, La práctica de enseñanza en la Educación Inicial, Liderazgo Educativo, Percepción de la escuela en tiempos de virtualidad desde el pensamiento del niño de educación infantil, Paradigmas Intrínsecos: La Felicidad y la Neurodidáctica, La Virtualidad en la Educación del Nivel Inicial; Ponencia en áreas de la Literatura Infantil y el Desarrollo Infantil.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

2024 Edición Regular

Revista *Scientific*



redalyc.org



REDIB
Red Iberoamericana



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Ensayos



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Gestión de la calidad educativa: Un enfoque desde el derecho a la educación

Autores: César Raúl Méndez Carpio
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**
cmendezc@ucacue.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-0582-0107>

Juan Fernando Pesántez Calle
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**
jpesantez@ucacue.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-2968-316X>

Jeffrey Gerardo Zúñiga Ruilova
Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**
jeffrey.zuniga@ucacue.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-5397-5624>

Resumen

La gestión de la calidad educativa y el derecho a la educación son conceptos interrelacionados esenciales para garantizar una educación digna y equitativa. Este ensayo sistematiza la gestión de la calidad educativa desde un enfoque del derecho a la calidad de la educación y el derecho a la educación. Se destaca que la calidad educativa no solo es un derecho declarado, sino también un pilar fundamental para el empoderamiento individual y comunitario, la igualdad de oportunidades y el desarrollo humano (Miranda, 2023). Factores como el liderazgo directivo (Espinosa, Prieto, Marcela y Ochoa, 2020); la autonomía pedagógica (Casanova, 2021); el desempeño docente (Escribano, 2018); y la satisfacción estudiantil (Bernate, Guataquira, Romero y Reyes, 2020); son determinantes para una educación de calidad. Además, se analiza el derecho a la educación como un elemento esencial para el desarrollo integral, respaldado por principios de libertad, moralidad y solidaridad (Contreras, 2021). Se concluye que la gestión eficaz de la calidad educativa es crucial desde un enfoque de derechos y se necesitan más estudios sobre cómo regularla desde el Derecho (Véliz, 2018). La formación de la comunidad educativa en estos aspectos es clave para comprender su valor e implementación.

Palabras clave: gestión de la calidad; educación; derecho a la educación; calidad de la educación; desarrollo humano.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este ensayo:

Méndez, C., Pesántez, J., & Zúñiga, J. (2024). **Gestión de la calidad educativa: Un enfoque desde el derecho a la educación.** *Revista Científica*, 9(32), 407-426, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.19.407-426>

Fecha de Recepción:
22-11-2023

Fecha de Aceptación:
05-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024

Educational Quality Management: An Approach from the Right to Education

Abstract

Educational quality management and the right to education are interrelated concepts essential to ensuring a dignified and equitable education. This essay systematizes the management of educational quality from a focus on the right to quality education and the right to education. It highlights that educational quality is not only a declared right, but also a fundamental pillar for individual and community empowerment, equal opportunities, and human development (Miranda, 2023). Factors such as leadership (Espinosa, Prieto, Marcela and Ochoa, 2020); pedagogical autonomy (Casanova, 2021); teacher performance (Escribano, 2018); and student satisfaction (Bernate, Guataquirá, Romero and Reyes, 2020); are crucial for quality education. Furthermore, the right to education is analyzed as an essential element for integral development, supported by principles of freedom, morality, and solidarity (Contreras, 2021). It is concluded that effective management of educational quality is crucial from a rights-based approach, and more studies are needed on how to regulate it from a legal perspective (Véliz, 2018). Training the educational community on these aspects is key to understanding their value and implementation.

Keywords: quality management; education; right to education; educational quality; human development.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this essay:

Méndez, C., Pesántez, J., & Zúñiga, J. (2024). **Educational Quality Management: An Approach from the Right to Education.** *Revista Científica*, 9(32), 407-426, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.19.407-426>

Date Received:
22-11-2023

Date Acceptance:
05-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

Desde sus inicios la humanidad ha tenido que desarrollarse a través del uso de sus recursos y solventar las situaciones basadas en la forma en que estos han sido utilizados y aprovechados. La gama de recursos apoyados directamente por el desarrollo tecnológico, hacen que el ser humano presente formas y muestras de avances acelerados en todos los campos y dentro de los más importantes en los procesos educativos y el derecho generado a este servicio desde el enfoque mismo del derecho de la educación.

En un primer criterio y para que se pueda efectivizar de forma eficiente dicho derecho, es necesario que quien está al frente de aplicarlo o no, en este caso autoridades educativas y personal a cargo, discernan características precisas e importantes de desarrollo organizacional como es la gestión y todos sus principios. Uno de los de mayor relevancia es la capacitación del capital humano y el valor de su potencial (Guevara, 2020). Con este criterio, se requiere sistematizar la gestión de la calidad educativa desde un enfoque del derecho a la educación a través de la capacitación constante que permita proponer una mejora como factor de desarrollo de las comunidades educativas y por ende de las regiones en donde se desarrolla el ser humano.

La calidad educativa no solo es un derecho fundamental declarado para todas las personas, sino que también se presenta como un factor esencial para promover el empoderamiento individual y comunitario. Esto lo logra la educación al proporcionar a las personas las herramientas necesarias para participar activamente en la sociedad y hacer valer sus derechos humanos. Al respecto, Miranda (2023a): destaca la relación entre la calidad educativa y los derechos humanos, haciendo hincapié en aspectos como el empoderamiento, la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano, la prevención de la discriminación, y la construcción de sociedades inclusivas y pacíficas. Además, en el contexto actual de la educación, el liderazgo de los directivos docentes es fundamental para asegurar la calidad educativa.

En este mismo sentido, se analiza la propuesta de Espinosa, Prieto, Marcela y Ochoa (2020a): que subrayan la importancia de la articulación entre los procesos administrativos, directivos y pedagógicos para garantizar una educación de calidad que contribuya a la justicia social.

Por otro lado, se revisa la autonomía pedagógica como un aspecto clave en la búsqueda de la calidad educativa, permitiendo a los docentes tomar decisiones metodológicas adaptadas a las necesidades de sus estudiantes. Se destaca que esta autonomía implica la libertad de elección de métodos y recursos, así como la responsabilidad de contribuir activamente a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Entre otros factores se identifica y analiza al desempeño docente en un papel determinante para los procesos de calidad educativa, destacando la necesidad de una formación pertinente que se adapte a las necesidades de la sociedad y de los estudiantes.

El análisis sugiere que la calidad educativa no sólo implica aspectos académicos, sino también emocionales, de participación estudiantil y de gestión universitaria, todos fundamentales para garantizar una educación de excelencia que cumpla con el derecho de la sociedad a un sistema educativo de calidad.

El objetivo principal de este ensayo es sistematizar la gestión de la calidad educativa desde un enfoque del derecho a la calidad de la educación y el derecho a la educación. En otras palabras, el ensayo busca analizar y organizar de manera coherente los conceptos, factores y enfoques relacionados con la gestión de la calidad educativa, pero abordándolos desde la perspectiva del derecho fundamental a recibir una educación de calidad y del derecho mismo a la educación.

2. Desarrollo

2.1. Gestión de la calidad educativa

La gestión de la Calidad Educativa es una función directiva qué tiene

que ver con los procesos de planificación qué las organizaciones educativas caracterizan y desarrollan en sus planes de acción, lo que les permiten sustentar el manejo eficiente y eficaz de los recursos. Las planificaciones van desde modelos básicos hasta aplicaciones complejas que buscan generar rentabilidad y/o mejora en el servicio prestado como concluyen Muñoz y González (2019): en su estudio que, para mejorar y escalar en resultados académicos es importante que el equipo directivo tenga fortalezas en aspectos técnico-curriculares y de liderazgo.

En este contexto, diversas organizaciones han decidido certificarse con normas internacionales como la ISO 9001 de la *International Standard Organization (ISO)*, que buscan demostrar a sus clientes o beneficiarios la calidad del servicio ofrecido. En este orden de ideas, Cervantes-López, Llanes-Castillo, Rivera-García y Montes (2023): consideran fundamental la implementación de un modelo de gestión por procesos que fomente la mejora continua en el aprendizaje compartido, permitiendo así una evaluación significativa de la gestión. Por consiguiente, es esencial que haya un control riguroso de la ejecución y cumplimiento de los procesos establecidos por la organización.

Desde otro punto de vista, se puede manifestar que, al considerarse la certificación de calidad internacional para un sistema de gestión por procesos, puede caerse en una situación de cumplimiento de estándares y criterios operativos que a lo mejor no ayuden a mejorar directamente la calidad del servicio académico y el cumplimiento cabal de resultados de aprendizaje y logro de competencias de los estudiantes para conseguir aprendizajes significativos guiados por sus docentes que a la final es lo que realmente debe mostrar calidad (Sánchez y Rodríguez, 2021).

En este contexto, Cárdenas (2016): concluye que las certificaciones van más allá de obtener figuraciones empresariales, sino que, en el campo educativo debe trascender hacia la necesidad social en donde los docentes

sean investigadores Y puedan difundir sus resultados que propongan alternativas de solución a problemas del entorno y generen nuevos conocimientos como un ejemplo real de calidad. Por ello es necesario reconocer el concepto de calidad como un resultado significativo y no como un proceso secuencial que debe cumplirse por inercia.

Bajo esta misma línea, Arjona-Granados, Lira-Arjona y Maldonado-Mesta (2022): en consideración con el criterio de las certificaciones de calidad, analizan como una opción a las normas ISO 21001 en educación afirmando que, al ser específicas, permiten una mayor competitividad en el escenario globalizado de la educación superior y por ende conseguir calidad a través del prestigio educativo. En el espacio académico actual, es muy importante considerar la oferta académica propuesta por instituciones con iguales condiciones y que actualmente certifican sus procesos con normas generales como las ISO 9001.

Concordando con ellos es necesario que las instituciones educativas busquen organizar su gestión en contextos y principios acordes al servicio ofertado y en el caso de la educación que mejor si se apunta a la concreción de estándares con relación directa como muestran este tipo de normas. Es así que, para tomar decisiones acertadas, deben contemplarse desde varias aristas los criterios de gestión de la calidad con miras siempre a la mejora y desarrollo tanto de la institución como el del personal que allí labora como docentes y administrativos.

Para Vera y González-Ledesma (2018): la gestión de la calidad está estrechamente ligada a los procesos de evaluación, al punto de ser descritos como un matrimonio. La evaluación, controlada por la gestión institucional, debe apoyar la mejora del servicio educativo y evidenciar su calidad, permitiendo logros a corto, mediano y largo plazo sin ser punitiva. En muchos casos, evaluaciones punitivas han generado resistencia y persecución, en lugar de fomentar mejoras significativas.

Para conseguir una gestión eficiente otro de los factores importantes y necesarios a considerar, es el concepto de gestión comunitaria puesto que las instituciones educativas no pueden actuar de forma aislada sino más bien robustecer su servicio a través de alianzas. En este contexto, Pino y Castaño (2019): apoyan este tipo de gestión y hablan de la construcción y rehabilitación del tejido social mediante actividades de proyección en conjunto con el entorno, lo que hace necesario que los directivos de las instituciones educativas tengan ideas holísticas de apoyo interinstitucional como herramienta de mejora en la práctica diaria para conseguir mejores resultados y por ende afirmar la calidad en la gestión.

La gestión educativa con enfoque de calidad es un tema un tanto complejo y que debe ser tratado de forma integral que permita superar desafíos en todos los niveles y ellos transversalizados de acuerdo a normas, procesos y resultados que deben ser analizados a detalle y en el contexto de identidad de cada institución educativa.

2.2. Calidad educativa como derecho

La calidad educativa no solo es un derecho declarado para todas las personas, sino que también es un pilar fundamental para promover el empoderamiento individual y comunitario. Señalando a Miranda (2023b): la relación entre la calidad educativa y los derechos humanos resaltan aspectos como el empoderamiento, la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano, la prevención de la discriminación, y la construcción de sociedades inclusivas y pacíficas. Todos estos aspectos, más allá de los académicos deben considerarse al momento de configurar un modelo de valoración de la calidad de la educación.

Además de los aspectos antes identificados, en el contexto actual de la educación, es fundamental abordar el tema del liderazgo de los directivos docentes en el aseguramiento de la calidad educativa. Según Espinosa, Prieto,

Marcela y Ochoa (2020b): en su estudio sobre el Sistema de Gestión de Calidad en instituciones educativas, se destaca la importancia de la articulación entre los procesos administrativos y pedagógicos para trascender la concepción meramente instrumental de tal manera que se garantice una educación de calidad que contribuya a la construcción de una auténtica justicia social. Estos hallazgos subrayan la relevancia que tienen los directivos, así como la necesidad de comprender la complejidad de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales involucradas en el sistema educativo.

En este acercamiento a los aspectos que definen la calidad en la educación, no puede faltar la arista de la autonomía pedagógica, la cual se presenta como un factor fundamental en la búsqueda de la calidad educativa, permitiendo a los docentes tomar decisiones metodológicas acertadas y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes. Como menciona Casanova (2021): la autonomía en los centros educativos es relevante al momento de generar una educación de excelencia, ya que los profesionales de la educación son quienes mejor conocen las circunstancias y contextos en los que se desenvuelven.

En este sentido, este coeficiente de autonomía no solo implica la libertad de elección de métodos y recursos, sino también la responsabilidad de asumir un rol activo en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

De acuerdo con Escribano (2018): el desempeño docente es crucial para la calidad educativa en América Latina. Destaca que existe insatisfacción con los sistemas educativos debido a la falta de relevancia en la formación, que no responde a las necesidades sociales, científicas y tecnológicas. Evaluar la calidad de la educación debe incluir la capacitación profesional de los docentes. El derecho a una educación de calidad depende significativamente del desempeño de estos.

En el nivel superior de estudios, el grado de satisfacción estudiantil es un indicador efectivo de calidad educativa, reflejando la madurez y objetividad que los estudiantes tienen al momento de reflexionar sobre la calidad de su profesional. Mencionado a Bernate, Guataquira, Romero y Reyes (2020): en su investigación sobre satisfacción en la educación superior, resaltan la importancia de evaluar los procesos educativos para implementar estrategias efectivas y adaptar los programas a las necesidades sociales. Las áreas de insatisfacción identificadas, como el sentido de pertenencia y la infraestructura, destacan la importancia de considerar aspectos emocionales y de participación estudiantil para mejorar la experiencia educativa y complementar la calidad académica.

En esta línea, Vázquez y Risso (2022): argumentan la importancia de investigar el autoconcepto del alumnado universitario y su correlación con variables académicas y personales para comprender e intervenir en su desarrollo y transición al ámbito profesional. Por ejemplo, el estudio revela que los varones muestran puntuaciones altas en dimensiones como la física, académica y emocional, mientras que las mujeres sobresalen en dimensiones como la verbal, familiar, social y ética. Estos resultados destacan la relevancia de considerar el autoconcepto que los estudiantes tienen de sí mismos con respecto a estas competencias preprofesionales al diseñar una guía para evaluar los programas educativos universitarios.

Con respecto a estos indicadores, que hacen referencia a la satisfacción estudiantil sobre sus programas de formación profesional y al autoconcepto que tiene el alumnado sobre sus competencias preprofesionales, la importancia de la calidad educativa, obtenida como resultado de su intervención y por ende su exigibilidad pueden ser transferidas al derecho que tiene la educación superior a incorporar entre sus criterios de valoración educativa a los criterios de percepción personal de los estudiantes.

En el Ecuador, Véliz (2018): en su presentación crítica al modelo usado

en este país, para valorar la calidad del sistema educativo universitario, concluye que, la gestión universitaria debe basarse e integrar los patrones de calidad de la educación superior. Para lograr mayores niveles de calidad en los procesos de la educación superior, es fundamental introducir acciones efectivas de manera consciente, planificada, organizada en función de los criterios de evaluación identificados como efectivos. Lo expuesto significa que, en un nivel previo al derecho de una educación de calidad, se encuentra el derecho que tiene la educación superior a ser gestionada y evaluada bajo criterios que garanticen una mejora continua en sus procesos.

Por otra parte, si la educación es considerada un derecho, se puede inferir que la optimización de sus factores y características también lo son, en este mismo sentido, es entonces imperativo, que los modelos de evaluación de los procesos educativos también tengan esta cualidad, con la concurrente finalidad de dar cumplimiento a este derecho.

Por su parte, Murillo y Román (2008): explican que, a pesar del aumento de acciones evaluativas en los últimos años, es fundamental que la cultura de la evaluación se consolide en los sistemas educativos, involucrando a todos los actores y niveles de decisión. En consecuencia, para la educación es esencial reconocer la relevancia que tiene el método de valoración de la educación para garantizar que se brinde la oportunidad de acceder, por derecho, a una educación de calidad.

2.3. Derecho a la educación

Actualmente el Derecho a la Educación constituye en un elemento fundamental en el desarrollo integral individual y social. Conforme a Contreras (2021): destaca que la educación debe inspirarse en principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas, tal como se establece en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Advertir la educación como un derecho, garantizaría un acceso equitativo a la educación, respaldado por

principios fundamentales, que, a su vez, garantizarían una educación de calidad que capacite a los individuos para afrontar los desafíos actuales y futuros.

En este marco, las políticas educativas deben ser diseñadas y ejecutadas de manera estratégica, considerando la diversidad de contextos y necesidades, con el objetivo de construir una sociedad más justa, inclusiva y preparada para enfrentar los retos del siglo XXI.

La noción de educación debe ser vista desde el Derecho como una perspectiva amplia y multidimensional. Sugiere Milione (2020): que la educación va más allá de los límites de la enseñanza formal, impactando no solo a docentes y estudiantes, sino a la sociedad en su conjunto. Resulta imperativo considerarla como un proceso integral que trasciende la mera adquisición de conocimientos, incluyendo el desarrollo de la personalidad, la libertad de pensamiento y la capacidad de autodeterminación. Es esencial, entonces, reconocer que el Derecho a la Educación no es solo un derecho individual, sino base de sociedades democráticas sólidas y equitativas.

Al hablar de sociedades, Laporta (2023): manifiesta que, en las abiertas, la educación implica la transmisión organizada del conocimiento científico, fomentando la independencia epistémica y la formación de creencias basadas en la evidencia y la racionalidad. Este enfoque aleja los mitos y prejuicios sociales, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía. Por tanto, se plantea un nuevo paradigma educativo que busca emancipar al estudiante de las limitaciones impuestas por su entorno, permitiéndole construir sus propias convicciones fundamentadas en la verdad y la argumentación racional.

La educación en derechos humanos, como señala Rincón, Soledispa, Soledispa y Castro (2023): es crucial para que los docentes asuman un rol activo en la promoción de los derechos humanos, fomentando valores como la empatía y el respeto en sus estudiantes. La formación docente en este campo es esencial para garantizar que se impartan conocimientos sólidos y

actualizados sobre los derechos fundamentales de todas las personas. Es necesario implementar estrategias educativas innovadoras que permitan a los educadores transmitir de manera efectiva la importancia de los derechos humanos en la sociedad actual y la necesidad de fortalecer los fundamentos de la educación como un derecho, contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía comprometida con la promoción y defensa de los derechos fundamentales.

En referencia al tema, Lorente y Ruiz (2022): aseveran que desde los años 70 en América Latina, existen acuerdos internacionales, basados en derechos humanos; agendas y compromisos, que evidencian la evolución de las políticas educativas y su impacto en la garantía del acceso a una educación de calidad. El Derecho a la Educación avanza y existen desafíos normativos para una mayor cobertura educativa de calidad. El análisis crítico del derecho permitiría la implementación de las políticas educativas efectivas que faculden su ejercicio en toda la sociedad.

En Ecuador la Educación Superior, ha evidenciado una transformación significativa. En este sentido, para Restrepo, Guevara y Morales-Intriago (2022): la evaluación realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en el año 2013 marcó el inicio del proceso de aseguramiento de la calidad, en consonancia con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior. Este proceso, ha sido esencial para fortalecer la educación y fomentar el desarrollo de profesionales competentes, comprometidos con su formación. La mejora continua en las universidades desempeña un papel esencial para garantizar un sistema educativo inclusivo y de calidad, fortaleciendo así el Derecho a la Educación.

3. Conclusiones

El derecho a la educación es considerado un derecho humano

fundamental y es reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como en diversos instrumentos y normativas internacionales. Este derecho no solo implica el acceso a la educación, sino también el derecho a una educación digna y de calidad, siendo un pilar fundamental para la gestión en las instituciones educativas por varias razones tales como: la equidad e inclusión, pertinencia, eficacia, transparencia y participación en los procedimientos de la labor educativa.

La gestión de la calidad educativa se centra en la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes, esto implica establecer objetivos claros, desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas, y evaluar el progreso de los estudiantes de manera regular. Al mejorar la calidad de la educación, se aumenta la probabilidad de que los estudiantes alcancen su máximo potencial y se conviertan en ciudadanos responsables y productivos.

La gestión de la calidad de la educación debe tener como objetivo garantizar la equidad, la inclusión, la utilidad y el valor de la educación. Existe una correlación directa entre el control de la calidad educativa y el derecho a la educación; es así que la calidad de la educación es un aspecto vital del derecho a la misma por lo que, la gestión eficaz y eficiente de ella es un aspecto crucial del enfoque del derecho a la educación que redundará en una gestión de estrategias planificadas en beneficio del servicio educativo.

Los factores que caracterizan una educación de calidad y que han sido identificados en esta propuesta, contemplan dos enfoques que deben ser atendidos, respecto a los derechos que tienen las personas, al momento de gestionarla por las entidades de regulación. El primero en cuanto a la exigibilidad que un sistema educativo puede hacer con respecto a procurar los aspectos que se evalúan y un segundo enfoque que hace referencia al derecho de acceder de manera equitativa y justa al producto de esta gestión.

La comunidad educativa debe potenciar la formación de los actores en el derecho a la educación, lo que facilitará comprender el valor de éste y su

colaboración en la implementación; para ello, se necesitan más estudios sobre cómo regular la calidad de la educación desde el Derecho. Es necesario, implementar estrategias educativas innovadoras que permitan a los educadores transmitir de manera efectiva la importancia de garantizar el derecho humano a la educación, comprendido he integrado desde la perspectiva del Derecho de la Educación.

4. Referencias

- Arjona-Granados, M. Lira-Arjona, A., & Maldonado-Mesta, E. (2022). **Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México.** *Retos. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283, e-ISSN: 1390-8618. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>
- Bernate, J., Guataquira, A., Romero, E., & Reyes, P. (2020). **Satisfacción de la Calidad Educativa en Educación Superior.** *PODIUM*, (38), 37-50, e-ISSN: 2588-0969. Recuperado de: <https://doi.org/10.31095/podium.2020.38.3>
- Cárdenas, A. (2016). **Calidad en la gestión universitaria ecuatoriana: Una búsqueda latente de eficiencia educativa.** *Multiciencias*, 16(2), 194-201, e-ISSN: 1317-2255. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Casanova, M. (2021). **Gestionar la Autonomía Pedagógica: Un Factor de Calidad Reconocido.** *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(2), 9-22, e-ISSN: 1696-4713. España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Cervantes-López, M., Llanes-Castillo, A., Rivera-García, G., & Montes, Y. (2023). **Gestión estratégica de la calidad para la mejora educativa en México.** *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(Edición Especial 10),

1298-1312, e-ISSN: 2477-9423. Recuperado de:

<https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e10.26>

Contreras, R. (2021). **La educación: Hacia un derecho humano. Cuestiones Constitucionales.** *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 1(44), 91-114, e-ISSN: 2448-4881. Recuperado de:

<https://doi.org/10.22201/ij.24484881e.2021.44.16159>

Escribano, E. (2018). **El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina.** *Revista educación*, 42(2), 738-752, e-ISSN: 2215-2644. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Espinosa, P., Prieto, W., Marcela, N., & Ochoa, M. (2020a,b). **Aseguramiento de la calidad educativa en el contexto de un estado social de derecho.** *Revista Conrado*, 16(77), 209-217, e-ISSN: 1990-8644. Cuba: Editorial Universo Sur.

Guevara, C. (2020). **Principios de gestión de la calidad en empresas de servicios de mantenimiento eléctrico del sector petrolero.** *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(89), 244-260, e-ISSN: 2477-9423. Recuperado de: <https://doi.org/10.37960/revista.v25i89.31393>

Laporta, F. (2023). **Acerca del fundamento del derecho a la educación en las sociedades abiertas.** *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, (25), 12-21, e-ISSN: 2253-6655. Recuperado de: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7988>

Lorente, M., & Ruiz, G. (2022). **La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana.** *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 48-64, e-ISSN: 2174-5382. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33593>

Milione, C. (2021). **El derecho a la educación como fundamento de la democracia y premisa para el libre desarrollo de la personalidad.** *Revista de Educación y Derecho*, (24), 1-33, e-ISSN: 2386-4885. Recuperado de: <https://doi.org/10.1344/REYD2021.24.36297>

- Miranda, R. (2023a,b). **Educación de Calidad y Derechos Humanos en el Siglo XXI: Descifrando el ODS 4.** *Revista Justiça Do Direito*, 37(2), 264-293, e-ISSN: 2238-3212. Recuperado de: <https://doi.org/10.5335/rjd.v37i2.15295>
- Muñoz, N., & González, A. (2019). **Reflexión de la gestión administrativa para mejorar los resultados académicos de la Comuna de Ovalle.** *Revista Cientific*, 4(Ed. Esp.), 136-152, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.8.136-152>
- Murillo, F., & Román, M. (2008). **La evaluación educativa como derecho humano.** *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5, e-ISSN: 1989-0397. España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Pino, J., & Castaño, M. (2019). **Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013.** *Revista Colombiana de Educación*, 77, 129-150, e-ISSN: 2323-0134. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>
- Restrepo, R., Guevara, N., & Morales-Intriago, J. (2022). **Nuevos protagonistas en la Educación Superior del Ecuador: Línea base de cambios en la garantía del derecho a la Educación.** *Universidad y Sociedad*, 14(S6), 664-677, e-ISSN: 2218-3620. Cuba: Universo Sur.
- Rincón, I., Soledispa, B., Soledispa, P., & Castro, A. (2023). **Aporte al ejercicio del derecho humano a la educación: propuestas formadoras de docentes, instituciones educativas y docentes.** *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3(392), 1-6, e-ISSN: 2796-9711. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023392>
- Sánchez, S., & Rodríguez, A. (2021). **Incorporación de resultados de aprendizaje como aseguramiento de calidad educativa en una escuela de negocios.** *Revista Latinoamericana de Estudios*

Educativos, 51(Especial), 251-272, e-ISSN: 2448-878X. Recuperado de: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.476>

Vázquez, C., & Risso, A. (2022). **Autoconcepto de los estudiantes universitarios.** *Reipe. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 220-232, e-ISSN: 2386-7418. Recuperado de: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8905>

Véliz, V. (2018). **Calidad en la educación superior. Caso Ecuador.** *Atenas*, 1(41), 165-173, e-ISSN: 1682-2749. Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

Vera, H., & González-Ledesma, M. (2018). **Calidad y evaluación: Matrimonio del cielo y el infierno.** *Perfiles Educativos*, XL(Especial). 53-97. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

César Raúl Méndez Carpio
e-mail: cmendezc@ucacue.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 22 de febrero del año 1971. Doctor en Ciencias de la Educación, especialidad Ordenadores en la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior en la Universidad Técnica de Ambato (UNITA); Magister en Administración de Empresas en la Universidad del Azuay (UDA); Auditor de normas ISO 9001, 21001 y BASC; actualmente docente en la Unidad Educativa de FF.AA Colegio Militar No. 4 “Abdón Calderón”; y Docente Titular Agregado en la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); acreditado como Investigador en la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) con el No. REG-INV-21-04948.

Juan Fernando Pesántez Callee-mail: jpesantez@ucacue.edu.ec

Nacido en Cuenca, Ecuador, el 26 de agosto del año 1970. Doctor en Ciencias de la Educación, especialidad Ordenadores en la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Magister en Educación en la Universidad Tecnológica América (UNITA); Magister en Educación, Tecnología e Innovación por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Líder de implementación y auditoría de normas ISO 9001; actualmente Docente Titular Auxiliar en la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); y Coordinador de la Comisión General de Evaluación Docente de la Unidad Académica de Otras Modalidades de Estudio en la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE).

Jeffrey Gerardo Zúñiga Ruilova
e-mail: jeffrey.zuniga@ucacue.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 10 de enero del año 1976. Doctor en Jurisprudencia y Abogado de los Tribunales de la República del Ecuador por la Universidad del Azuay (UDA); Magister en Derecho Laboral y Seguridad Social de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE); Magister en Derecho Empresarial de la Universidad del Pacífico (UP); Diplomado en Derecho Notarial y Registral de la Universidad de la Habana (UH), Cuba; Diplomado Superior en Evaluación de la Educación Superior. Doctorando de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

El laboratorio de microenseñanza espacio para el entrenamiento y reentrenamiento docente. Guía de Buenas Prácticas

Autores: Iván Efraín Pazmiño Cruzatti

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

ivan.pazmino@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-7612-5083>

Giancarlo Giorgio De Agostini Solines

Universidad Católica de Cuenca, **UCACUE**

giancarlo.deagostini@ucacue.edu.ec

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-2886-0294>

Resumen

La microenseñanza, técnica educativa surgida en la Universidad de Stanford en 1963, ha evolucionado adaptándose a nuevas teorías pedagógicas (Allen y Ryan, 1969). Los laboratorios de microenseñanza, equipados con tecnología avanzada, emergen como espacios propicios para el entrenamiento y reentrenamiento de docentes, permitiendo la observación detallada, retroalimentación inmediata y reflexión crítica (Kourieos, 2016). El proceso destaca capacidades específicas a desarrollar como la organización del contexto, formulación de preguntas, síntesis, ilustración con ejemplos, retroalimentación, refuerzos, experiencias integradas de aprendizaje y comunicación (Kpanja, 2001); (Eddie, 2001); (Sacristán, 1989). La visión contemporánea considera la microenseñanza un diálogo profesional y proceso de superación de modelos internalizados, resaltando la importancia de la reflexión crítica (Klinzing y Folden, 1991); (Amobi e Irwin, 2009). La microenseñanza se posiciona como un enfoque valioso para el desarrollo pedagógico, promoviendo la mejora continua en la calidad educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: microenseñanza; entrenamiento docente, reentrenamiento docente; práctica pedagógica.

Código de clasificación internacional: 5802.07 - Formación profesional.

Cómo citar este ensayo:

Pazmiño, I., & De Agostini, G. (2024). **El laboratorio de microenseñanza espacio para el entrenamiento y reentrenamiento docente. Guía de Buenas Prácticas.** *Revista Científica*, 9(32), 427-448, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.20.427-448>

Fecha de Recepción:

13-11-2023

Fecha de Aceptación:

12-04-2024

Fecha de Publicación:

06-05-2024

The microteaching laboratory space for training and teacher retraining. Good Practices Guide

Abstract

Microteaching, an educational technique that emerged at Stanford University in 1963, has evolved by adapting to new pedagogical theories (Allen and Ryan, 1969). Microteaching laboratories, equipped with advanced technology, emerge as conducive spaces for the training and retraining of teachers, allowing detailed observation, immediate feedback, and critical reflection (Kourieos, 2016). The process highlights specific capabilities to be developed, such as context organization, question formulation, synthesis, illustration with examples, feedback, reinforcement, integrated learning experiences, and communication (Kpanja, 2001); (Eddie, 2001); (Sacristán, 1989). The contemporary vision considers microteaching a professional dialogue and a process of overcoming internalized models, emphasizing the importance of critical reflection (Klinzing and Folden, 1991); (Amobi and Irwin, 2009). Microteaching positions itself as a valuable approach for pedagogical development, promoting continuous improvement in educational quality and the teaching-learning process.

Keywords: microteaching; teacher training; teacher retraining; pedagogical practice.

International classification code: 5802.07 Vocational education and training.

How to cite this essay:

Pazmiño, I., & De Agostini, G. (2024). **The microteaching laboratory space for training and teacher retraining. Good Practices Guide.** *Revista Scientific*, 9(32), 427-448, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.20.427-448>

Date Received:
13-11-2023

Date Acceptance:
12-04-2024

Date Publication:
06-05-2024

1. Introducción

La microenseñanza se enfoca en capacitar a profesionales que ven la docencia como una práctica social comprometida con el futuro, y no como una actividad temporal ante la falta de empleo. Este enfoque promueve competencias docentes basadas en una visión crítica-reflexiva que analiza problemas de aula, fundamentos teórico-metodológicos y creencias sobre la enseñanza, impulsando una transformación en sus propias prácticas.

En este contexto, los laboratorios de microenseñanza se convierten en espacios para que tanto docentes como futuros maestros se entrenen y reentrenen en habilidades metodológicas específicas de la docencia, utilizando técnicas, estrategias y recursos de enseñanza.

El concepto de microenseñanza apela a la simulación de experiencias didácticas de los profesores (lo cual implica la simplificación del tiempo, del número de alumnos y de la selección de contenidos curriculares), con el fin de determinar sus aptitudes pedagógicas a través de instrumentos de evaluación en condiciones controladas. En este sentido, Perlberg, Tinkham y Nelson (1968): consideraron la microenseñanza como un procedimiento de entrenamiento dirigido a la simplificación de la complejidad del acto pedagógico.

La microenseñanza, iniciada en Stanford en 1963, revolucionó la formación docente al introducir un enfoque práctico desde el comienzo. Esta técnica buscaba superar la idea errónea de que dominar el contenido era suficiente para enseñar, ofreciendo a los futuros maestros una experiencia realista y controlada para desarrollar habilidades pedagógicas fundamentales (Allen y Ryan, 1969).

Durante la década de 1960 y hasta mediados de 1970, la microenseñanza estuvo impregnada de las contribuciones de Benjamin Bloom (1913-1999); David Reading Krathwohl (1921-2016); Robert Mills Gagné (1916-2002); y Arthur Ewart Hugh Popham (1889-1970); basada en teorías

conductistas, se expandió rápidamente a nivel internacional. Su adopción en diversos países amplificó su impacto, transformando significativamente los métodos de formación docente en todo el mundo.

Así, los años subsecuentes trajeron consigo nuevas teorías psicológicas del aprendizaje tales como el Constructivismo de Jean William Fritz Piaget (1896-1980); el Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel (1918-2008); y, la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934); entre otras, que ampliaron y enriquecieron el concepto de microenseñanza. Este enfoque evolucionó para incorporar estas perspectivas teóricas, adaptándose a una visión más integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, la microenseñanza se transformó en una herramienta más flexible y contextualizada, capaz de responder a las diversas necesidades de los futuros docentes en formación (Allen y Eve, 1968).

La microenseñanza, aun en simulaciones, genera auténticas experiencias educativas. Destaca por crear interacciones reales entre docentes y alumnos, a la vez que optimiza el tiempo de formación, permitiendo más observaciones y prácticas en menos tiempo, lo cual enriquece significativamente el aprendizaje de los futuros maestros.

A partir de la década de 1990, la perspectiva sobre la microenseñanza sugiere que la teoría aparentemente inalcanzable puede transformarse en una práctica reflexiva y, eventualmente, en una nueva teoría. Esto se logra mediante una estrategia constructiva que incluye aspectos pre-activos, activos y post-activos (Klinzing y Folden, 1991). Estos elementos permiten al docente llevar a cabo su actividad ante otros colegas, quienes pueden fungir como observadores no participantes o como observadores participantes de la clase.

La nueva perspectiva que emergió en los años 90 implicó una mejora continua del modelo de microenseñanza utilizado hasta ese momento; además, se incorporaron análisis críticos tanto antes como después de la acción misma. Se incrementó también la flexibilidad en la implementación

mediante el uso de estrategias didácticas basadas en diversas teorías psicológicas, lo que permitió evaluar los roles del docente, del alumno y de los recursos en el proceso educativo.

En el ámbito educativo, el autoanálisis y la retroalimentación entre docentes son prácticas esenciales. Esta cultura de reflexión y apertura a la crítica constructiva no solo fortalece las competencias profesionales, sino que también impacta significativamente en el desarrollo y perspectivas futuras de los estudiantes (Amobi e Irwin, 2009).

El objetivo principal de este ensayo es examinar la microenseñanza como una técnica educativa valiosa para el entrenamiento y reentrenamiento de docentes y docentes en formación, destacando su evolución histórica, sus características clave y su aplicación en laboratorios especializados

2. Desarrollo

La Microenseñanza es una técnica educativa centrada en habilidades pedagógicas, ayudando a los docentes a organizar sus clases mediante enfoques específicos en objetivos y estrategias. Según Eddie (2001a): su propósito principal es desarrollar capacidades de enseñanza metódica en los docentes, usando un modelo racional que se basa en situaciones artificiales donde la observación y la evaluación son clave en el proceso de formación y entrenamiento.

La microenseñanza permite al docente experimentar situaciones pedagógicas limitadas para descubrir su estilo y rendimiento. En esta práctica se aplican conceptos de Psicología del Aprendizaje, Psicología Social y Enseñanza Programada. Se reduce el proceso de enseñanza dividiendo las clases en etapas, cada una con habilidades pedagógicas específicas.

2.1. Caracterización

La microenseñanza se distingue por su enfoque práctico y realista,

desarrollándose en tiempo real ante un público reducido. Este método entrena habilidades pedagógicas específicas mediante observación detallada de comportamientos clave. La evaluación formativa es esencial, ofreciendo retroalimentación inmediata para guiar al educador. Además, emula la complejidad de una clase típica, enfrentando los desafíos de la interacción en el aula (Belt y Baird, 1967). En resumen, la microenseñanza es una estrategia eficaz para mejorar las competencias docentes en un entorno controlado pero representativo.

2.2. Objetivos de la microenseñanza

Los objetivos de la microenseñanza son múltiples y variados, sin embargo, entre los más relevantes se tiene: a). Acompañar a los docentes en el desarrollo de sus capacidades; b). Identificar patrones de desempeño a lo largo de la experiencia; c). Conducir a la percepción de desempeños de enseñanza y la aceptación de capacidades y dificultades personales posibles de mejoramiento; d). Guiar al docente a la auto-diagnos, para identificar errores y deficiencias; e). Propiciar realimentación; f). Reforzar comportamientos bien efectuados; y, c). Apoyar al profesor en la planeación de sus actividades.

2.3. Funciones del proceso de microenseñanza

Para Joshi (1996): las principales funciones del proceso de microenseñanza son: la realización de investigaciones en el área educativa; el mejoramiento de la forma de enseñar; la facilitación del aprendizaje; y, la adquisición de capacidades de enseñanza.

La microenseñanza no solo es una herramienta de capacitación docente, sino que, a través de la observación detallada del aula, proporciona datos valiosos para la investigación educativa. Esto permite analizar tendencias, identificar métodos de enseñanza efectivos y sugerir mejoras

basadas en evidencia empírica (Belt y Webb, 1967).

En cuanto a la mejora de los métodos de enseñanza, la microenseñanza se centra en perfeccionar las habilidades pedagógicas de los educadores. Al ofrecer un entorno controlado donde practicar y recibir retroalimentación inmediata, es posible identificar y corregir debilidades, así como reforzar los aspectos positivos de la enseñanza (Cooper, 1967). El propósito es avanzar continuamente hacia prácticas más efectivas y adecuadas a las necesidades del alumnado.

La microenseñanza no solo beneficia a los docentes, sino que también mejora el aprendizaje de los estudiantes. Al perfeccionar las habilidades del profesor, se crea un entorno más efectivo, estimulante y participativo, facilitando la comprensión y retención del conocimiento por parte de los alumnos.

La adquisición de habilidades docentes es una función esencial de la microenseñanza y está relacionada con el desarrollo de capacidades pedagógicas (Fortune, Cooper y Allen, 1967). Con base en esta función, se brinda a los educadores la oportunidad de adquirir y mejorar habilidades específicas. Este enfoque práctico y basado en competencias garantiza que los docentes no solo comprendan teóricamente, sino que también apliquen eficazmente un conjunto de técnicas y estrategias fundamentales para su labor.

2.4. Elementos de la microenseñanza

Se presentan a continuación, ocho elementos considerados esenciales para la planificación, ejecución y evaluación del proceso de microenseñanza (Preparación, Capacidad, Tamaño de la clase, Unidad de tiempo, La microlección, Retroalimentación, Re-enseñanza y Técnicas e instrumentos).

1. Preparación. El docente en formación, entrenamiento o, reentrenamiento, prepara una pequeña lección (microlección) dentro del marco de referencia de un contenido curricular y de una capacidad específica a desarrollar.

2. Capacidad. Las capacidades específicas objeto de entrenamiento y reentrenamiento serán aquellas sugeridas por la técnica de la microenseñanza incluidas más adelante en este documento, pero también, aquellas que se detectaren como necesarias, mediante la observación de la gestión docente en el aula y en los propios laboratorios de microenseñanza.
3. Tamaño de la clase. Interviene un grupo pequeño de alumnos a los que, al término de la sesión de microenseñanza, se interroga con la finalidad de revelar el nivel de logro de la capacidad específica objeto de microenseñanza, por parte del docente. Eventualmente, otros docentes pueden fungir como alumnos para retroalimentar directamente a su par académico.
4. Unidad de tiempo. El tiempo para la ejecución de la microlección puede variar entre 10 a 15 minutos, dependiendo de la capacidad en desarrollo.
5. La microlección. El docente imparte su microlección a un grupo reducido de alumnos con todos los apoyos necesarios y tratándolos como a un grupo real.
6. Retroalimentación. El docente recibe retroalimentación al término de su microlección y toma notas de lo relevante.
7. Re-enseñanza. El docente vuelve a impartir su microlección considerando los ajustes necesarios en función de la retroalimentación recibida.
8. Técnicas e instrumentos. El uso de técnicas e instrumentos de medida (cuantitativos y cualitativos) es indispensable para la evaluación de la microenseñanza, como, por ejemplo, observación sistemática de la microlección sobre la base del registro de esta mediante video, registro descriptivo, cuestionarios y escalas de valoración.

2.5. Configuración del Laboratorio de Microenseñanza

El laboratorio de microenseñanza es ideal para observar y dar retroalimentación sobre la gestión docente, además de entrenar y reentrenar a los profesores. Es un aula basada en el principio de las cámaras Gesell, equipada con tecnología como cámaras de video, sistema de audio, micrófono, pantalla de televisión, proyector, computadora, grabador audio-video y consola electrónica de operación (Kourieos, 2016).

En el área iluminada del laboratorio, se instala el proyector de imágenes, la pantalla para proyección, el computador personal, dos cámaras de video, un micrófono ambiental y mueblería para seis estudiantes. El área oscura del laboratorio está equipada con la consola de control, la videograbadora, monitor, parlantes, computador personal y mueblería para doce personas. El acceso a cada una de las áreas es independiente. Las áreas están divididas por un módulo de estructura anti-sonido que incluye el espejo y vidrios reflectivos necesarios para generar el efecto Gesell (Kpanja, 2001).

2.6. El proceso paso a paso

En la microlección, el docente y seis estudiantes se ubican en la parte iluminada del laboratorio. Este entorno simulado brinda al profesor un contexto realista para el análisis y toma de decisiones. El docente imparte una clase breve planificada que cubre un contenido curricular y desarrolla una habilidad específica. En la parte oscura, ocho estudiantes y/o docentes observan y registran sus impresiones de la micro clase, usando herramientas como cuestionarios, fichas de observación y escalas de actitud.

La microlección es filmada, grabada y reproducida, permitiendo la retroalimentación instantánea y rigurosa por parte del docente - tutor que, en las instituciones educativas, puede ser el coordinador pedagógico, el director del área académica o, quien haga sus veces. La retroalimentación opera inmediatamente terminada la microlección en el mismo Laboratorio de Microenseñanza, con la presencia exclusiva del docente - tutor y el docente.

La retroalimentación inicia con la observación, por parte del docente y el docente-tutor, de la grabación de la micro clase. En este proceso, el docente mira su accionar, detectando sus fortalezas y debilidades, mismas que son canalizadas pedagógicamente por el docente-tutor. En el Laboratorio de Microenseñanza se mantendrá el archivo digital de las micro lecciones.

Después de recibir retroalimentación, el docente presenta la micro clase a un nuevo grupo. El tutor recopila observaciones y redacta un informe general sobre la lección, que se analiza con el docente. Una vez dominada una habilidad, el docente prepara una nueva microlección para desarrollar la siguiente. Todos los docentes de la institución participan en los Laboratorios de Microenseñanza para entrenarse en habilidades básicas.

2.7. Capacidades para formar, entrenar o, reentrenar

La identificación de las habilidades técnicas necesarias para los educadores debe basarse en un programa estratégico adaptable a las

condiciones institucionales y del equipo de trabajo. Este programa debe ser flexible, con objetivos precisos y alineado con el tiempo y recursos disponibles. Se han identificado nueve competencias esenciales para la capacitación y reentrenamiento docente, y deben desarrollarse una a una mediante sesiones de microenseñanza, asegurando su dominio antes de avanzar. Las instituciones educativas pueden certificar cada habilidad individualmente o confirmar el dominio completo al finalizar el programa.

2.7.1. Capacidad para organizar el contexto

El maestro efectivo diseña experiencias que motivan al alumno, conectando su bagaje personal con nuevos aprendizajes. Esta habilidad implica tanto estimular el interés como organizar un ambiente que favorezca la receptividad y el compromiso activo del estudiante con su proceso educativo. La estimulación puede ser practicada por el docente, considerando la siguiente estrategia general:

- Presentar los temas con caridad y de manera sugestiva;
- Dirigir la atención hacia la utilidad del conocimiento;
- Informar a los estudiantes los objetivos por lograr; y,
- Estimular partiendo de la experiencia, hacia nuevas experiencias que los estudiantes puedan aplicar.

Para la organización del contenido, el docente puede considerar:

- Partir de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto;
- Favorecer el aprendizaje de principios o ideas generales; y,
- Revisar prerrequisitos.

2.7.2. Capacidad para formular y responder preguntas

Con el proceso de preguntar, el docente busca suscitar o desencadenar procesos de memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, de tal manera que el estudiante desarrolle su capacidad de pensar crítica y reflexivamente.

La formulación de preguntas requiere una preparación previa del

educador y condiciones ambientales adecuadas. Las preguntas pueden ser de baja categoría cuando presentan un reducido poder de estimulación y, de alta categoría, cuando requieren del alumno organización de ideas, relación entre conceptos, conexión entre hechos e ideas, establecimiento de previsiones y explicaciones (Kochhar, 1977).

Se requiere habilidad para preguntar; pero además debe tenerse en cuenta las características básicas de una pregunta, tales como: la Transferencia, concebida como el proceso de transformar informaciones presentadas de una forma en otra equivalente; La Paráfrasis, útil cuando la materia es de difícil comprensión; y, la Interpretación, entendida como el proceso de relacionar informaciones de carácter comparativo, de implicación, deductivas; Inductivas; y, cuantitativas.

Las preguntas pueden ser de varios tipos: Generadoras, que fomentan el descubrimiento a través del diálogo; Reforzadoras, que buscan integrar lo aprendido; Desencadenantes, que provocan la toma de decisiones; Aclaradoras, que proporcionan más información; Divergentes, que estimulan el pensamiento creativo; y Convergentes, que requieren una única respuesta (Eddie, 2001b).

En cualquier caso, en las preguntas se debe utilizar términos adecuados, claridad y organización de la idea, con el fin de no confundir al estudiante. Finalmente, la capacidad para formular preguntas también debe desarrollarla el estudiante. Por lo tanto, es necesario dar oportunidad a situaciones donde el alumno pregunte.

Por otro lado, las preguntas que realiza el docente pueden dar lugar a otras preguntas por parte de los estudiantes. Para gestionar adecuadamente dichas preguntas, el docente debe:

- Ser capaz de explicar conceptos de manera clara y comprensible.
- Utilizar ejemplos y analogías para facilitar la comprensión.
- Mostrar empatía hacia las preguntas y preocupaciones de los estudiantes.
- Crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos haciendo preguntas.

- Ser capaz de adaptar tu explicación según el nivel de comprensión de cada estudiante.
- Ajustar el enfoque si es necesario para abordar diferentes estilos de aprendizaje.
- Mantener la calma y la paciencia al responder preguntas, incluso si son repetitivas.
- Permitir tiempo suficiente para que los estudiantes procesen la información.
- Escuchar cuidadosamente la pregunta antes de responder.
- Pedir aclaraciones si es necesario antes de proporcionar una respuesta.
- Fomentar preguntas adicionales y el pensamiento crítico.
- Guiar a los estudiantes para que encuentren respuestas por sí mismos cuando sea posible.
- Tener un conocimiento sólido del tema para proporcionar respuestas precisas y detalladas.
- Estar al tanto de las novedades y desarrollos en el área del conocimiento.
- Ser capaz de desglosar conceptos complejos en partes más manejables.
- Evitar jerga innecesaria y utilizar un lenguaje accesible.
- Estar preparado para abordar preguntas inesperadas o situaciones donde la respuesta no sea evidente.
- Demostrar flexibilidad en tu pensamiento y enfoque.
- Si no se conoce la respuesta, admitirlo de manera honesta.
- Comprometerse a investigar y proporcionar la información en una fecha posterior.

Desarrollar estas habilidades permitirá responder las preguntas de los estudiantes de manera efectiva, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

2.7.3. Capacidad para variar la situación estímulo

Esta capacidad se refiere a los cambios en el ambiente grupal. La atención es más intensa y se mantiene por más tiempo si ocurren cambios de estímulos y se aplican diversidad de recursos. A continuación, se presentan diferentes alternativas para variar el estímulo:

- a). Comunicación multidimensional: Combinar palabras, gestos y modulaciones vocales para evitar la monotonía.
- b). Estimulación sensorial variada: Involucrar vista, oído, tacto y aplicación práctica para un aprendizaje integral.
- c). Interacciones dinámicas: Fomentar diversos tipos de diálogo entre docente, grupo e individuos.
- d). Pausas estratégicas: Utilizar silencios para captar atención y preparar para nuevos temas.

2.7.4. Capacidad para conducir a la síntesis

La capacidad para conducir a la síntesis y lograrla, requiere una efectiva

y dinámica participación del estudiante, en la búsqueda de las variadas interrelaciones en el área del conocimiento (Jackson, 2002).

Para potenciar la capacidad para conducir a la síntesis en el marco de la microenseñanza, se pueden implementar las siguientes sugerencias:

- a). Énfasis en Conceptos Clave. Identificar y presentar los conceptos clave de manera clara y concisa. Centrarse en aspectos fundamentales facilitará la síntesis de información relevante en un corto tiempo.
- b). Actividades Interactivas. Incluir actividades interactivas que estimulen la participación activa de los estudiantes. Preguntas rápidas, discusiones breves o ejercicios prácticos pueden impulsar la síntesis de ideas a través de la participación directa.
- c). Resúmenes Estratégicos. Introducir breves resúmenes durante la sesión para recapitular puntos importantes. Estos momentos de recapitulación ayudarán a los estudiantes a sintetizar y organizar mentalmente la información presentada.
- d). Uso de Recursos Visuales. Incorporar recursos visuales impactantes y claros. Diagramas, gráficos o esquemas visuales pueden facilitar la comprensión y la síntesis de conceptos complejos en un corto periodo.
- e). Preguntas Reflexivas. Planteamiento de preguntas reflexivas que incentiven la conexión de ideas y el pensamiento crítico. Estas preguntas pueden orientar a los estudiantes hacia una síntesis activa de la información.
- f). Ejemplos Significativos. Utilizar ejemplos significativos y relacionados con experiencias cotidianas para ilustrar conceptos. Relacionar la información con situaciones reales puede facilitar la síntesis al proporcionar un contexto comprensible.
- g). Retroalimentación Rápida. Proporcionar retroalimentación inmediata. Permitir que los estudiantes reciban comentarios rápidos sobre su comprensión y síntesis puede ser fundamental para la mejora continua.

Al adoptar estas acciones, se busca crear un entorno de aprendizaje dinámico y eficiente en el que se fomente la síntesis de manera efectiva dentro del marco temporal establecido para una sesión de microenseñanza.

2.7.5. Capacidad para ilustrar con ejemplos

Ejemplificar adecuadamente es fundamental en el aprendizaje, ya que se puede llegar a ideas y pensamientos claros, significativos y bien estructurados. En este sentido, se sugiere:

- a). Iniciar con ejemplos sencillos, aumentando su complejidad hasta alcanzar el objetivo;
- b). Usar ejemplos compatibles al concepto o principio por explorar y seleccionar los de mayor relevancia;
- c). Hacer clara y evidente la exposición del ejemplo; y,
- d). Solicitar a los estudiantes que ejemplifiquen o saquen ideas de los ejemplos presentados.

2.7.6. Capacidad para propiciar la retroalimentación

La retroalimentación es el mecanismo para regular los desequilibrios de un sistema (Maximino, 1979). En educación, este proceso proporciona información evaluativa a los estudiantes sobre su desempeño y progreso respecto a los objetivos de aprendizaje. Este recurso busca dar comentarios constructivos para que los estudiantes comprendan sus fortalezas, identifiquen áreas de mejora y ajusten su enfoque de estudio (Jiménez-Calixto, Pérez-Ramos, Ortega-Pérez y Rodríguez-Martínez, 2015). La retroalimentación puede venir de docentes, compañeros o mediante autoevaluación. Su objetivo es facilitar el desarrollo continuo del aprendizaje, promoviendo un ciclo constante de mejora académica y personal. Esto generalmente involucra:

- a). Retroalimentación instantánea. Solicitar a los estudiantes que proporcionen comentarios rápidos al final de la micro clase, ya sea de manera oral o a través de tarjetas pequeñas. Preguntas simples como “¿Qué aprendiste?” o “¿Hubo algo que no entendiste?” pueden ser útiles.
- b). Preguntas de comprensión. Realizar preguntas de comprensión clave al final de la micro clase para evaluar la asimilación de conceptos. Los estudiantes pueden responder de manera oral o utilizando herramientas interactivas si están disponibles.
- c). Encuestas rápidas. Utilizar encuestas o cuestionarios breves para obtener retroalimentación instantánea sobre la efectividad de la micro clase y la comprensión de los estudiantes.
- d). Discusiones breves en grupos pequeños. Dividir a los estudiantes en micro grupos para discutir brevemente lo que han aprendido. Esto fomenta la participación activa y permite a los docentes identificar áreas que pueden necesitar más claridad.
- e). Ejercicios de recapitulación. Proporcionar a los estudiantes una breve tarea o ejercicio que resuma los conceptos clave de la micro clase. Esto no solo refuerza el aprendizaje, sino que también brinda a los docentes información sobre la comprensión de los estudiantes.

En cualquier caso, las actividades de retroalimentación deben ser diseñadas para adaptarse al formato breve de las micro clases, permitiendo una evaluación rápida y útil de la comprensión del estudiante en un tiempo limitado.

2.7.7. Capacidad para emplear refuerzos

Es posible aumentar la participación de los estudiantes infundiendo

aliento. Con ello se aumenta la probabilidad de que el estudiante adquiera y mantenga comportamientos deseables mediante refuerzos. Pero, algunos docentes tienen dificultad en desarrollar su potencial como agentes reforzadores y adoptan algunas de las siguientes posiciones:

- Reforzar sólo a los estudiantes que están bien;
- Utilizar pocas expresiones reforzadoras dentro de la gama existente;
- Hacer poco énfasis en la tonalidad de la expresión; y,
- Reforzar sólo aquellas respuestas que tiene en mente el docente.

El refuerzo es más efectivo si se aplica de forma intermitente y justo después de la acción (Sacristán, 1989a). Es importante evitar descalificaciones e ironías, mostrando en cambio entusiasmo por los logros de los estudiantes. Se recomienda usar recompensas verbales cuando respondan bien y reforzar especialmente a quienes más necesitan éxito, no solo a los mejores.

En general, los refuerzos pueden ser positivos mediante procedimientos verbales tales como: Muy bien, en realidad, estupenda respuesta. También pueden gestionarse mediante gestos de confirmación o reprobación con la cabeza o la mano, sonreír, mirar, entre otros. Mediante hechos como, por ejemplo: escribir la respuesta en el pizarrón y, finalmente, los refuerzos pueden ser negativos mediante comportamientos verbales descalificantes y peyorativos.

En todo caso, se debe evitar reprimendas humillantes que lejos de cambiar el comportamiento indeseable, muchas veces los mantienen como una fuerza de rechazo o agresión.

2.7.8. Capacidad para favorecer experiencias integradas de aprendizaje

Los educadores han criticado la creciente división del conocimiento en los currículos. La fragmentación en disciplinas aisladas puede dificultar experiencias de aprendizaje significativas. Entonces, ¿cómo organizar la

enseñanza para facilitar experiencias integradoras? Existen tres enfoques curriculares: uno basado en objetivos específicos, como escribir un texto; otro centrado en contenido, señalando aplicaciones prácticas; y el último, enfocado en módulos que solucionan problemas, desarrollando habilidades y actitudes tanto individualmente como en grupo (Sacristán, 1989b). Con lo anterior es posible inferir tres situaciones para implementar en el aula:

1. Asimilación directa: El estudiante comprende y aplica un esquema conceptual ya elaborado.
2. Descubrimiento guiado: Con apoyo docente, el alumno alcanza un patrón de conocimiento preseleccionado.
3. Creación autónoma: El educando desarrolla independientemente su propio esquema de relaciones conceptuales.

La preocupación por aspectos de conocimientos, formativos e integrales, y la intención de trabajar para formalizar e incluir estas características en los currículos, pasa por las siguientes condiciones:

- a). La integración debe ser experimentada por los estudiantes;
- b). El comportamiento integral requiere de la capacidad para establecer relaciones;
- c). Orientar al estudiante a diseñar una planeación de vida y de estudios;
- d). Orientar la atención de los estudiantes de tal forma que los conceptos sean bien comprendidos, antes de intentar la integración;
- e). Animar a los estudiantes a criticar la estructura presentada con alternativas coherentes y razonables; y,
- f). Posibilitar al estudiante la percepción de cómo el profesor realiza nuevas concepciones y relaciones.

Con lo anterior como preámbulo, a continuación, se sugieren algunas actividades para propiciar la comprensión integradora de los contenidos en el marco de una microlección:

- a). Preguntas clave y respuestas rápidas. Formular preguntas esenciales sobre cada microlección y permitir que los estudiantes respondan de manera breve y concisa. Esto refuerza los conceptos clave de manera rápida.
- b). Desafío de conexión. Proporcionar a los estudiantes una lista de conceptos clave de diferentes micro lecciones y pedirles que encuentren conexiones o relaciones entre ellos en un tiempo limitado.
- c). Ejercicio de aplicación rápida. Diseñar un ejercicio breve que requiera la aplicación inmediata de los conceptos aprendidos. Esto puede ser un problema, una simulación rápida, o un escenario práctico.
- d). Resumen relámpago. Desafiar a los estudiantes a resumir las principales ideas de la microlección en un tiempo muy breve, como un minuto. Esto fomenta la síntesis y la

claridad conceptual.

- e). *Flashcards* interactivas. Crear *flashcards* digitales o tarjetas impresas con conceptos clave de la microlección. Realizar una rápida revisión mediante preguntas basadas en estas tarjetas.
- f). Visualización creativa. Pedir a los estudiantes que utilicen herramientas visuales, como dibujos o esquemas, para representar la conexión entre los temas abordados en la microlección.

3.7.9. Capacidad para facilitar la comunicación

La comunicación eficaz en la enseñanza se basa en observaciones de comportamiento docente y principios de teoría de la información. La enseñanza es un proceso multidireccional que fomenta el aprendizaje mediante estímulos, dirección y orientación del pensamiento del alumno, y condiciones para aplicar lo aprendido. Para facilitarla, en la microenseñanza deben considerarse estos aspectos:

- Informar a los estudiantes los objetivos de la temática y comunicar los mecanismos a través de los cuales se establecerá la comunicación en el aula;
- Usar un vocabulario preciso para orientar las actividades ajustándolas al nivel de capacidad de los estudiantes;
- Emplear materiales relevantes y organizados de manera consistente;
- Seleccionar un número adecuado de datos, principios y teorías considerando que existen diferentes límites de capacidad para recibirlos por parte del estudiante;
- Partir de elementos conocidos para llegar a los desconocidos por el estudiante;
- Escuchar atentamente al estudiante con el fin de controlar los efectos de la comunicación; y,
- Crear condiciones para que haya continuidad con el tratamiento de las ideas y en la exploración del tema.

4. Conclusiones

La microenseñanza, como técnica educativa, demuestra ser una herramienta valiosa para el desarrollo de competencias pedagógicas en profesionales de la educación. A lo largo de este ensayo, se ha explorado la evolución histórica y teórica de la microenseñanza, desde sus inicios en la Universidad de Stanford en 1963 hasta su adaptación a las nuevas teorías psicológicas del aprendizaje en décadas posteriores.

Se destaca la importancia de los laboratorios de microenseñanza como espacios propicios para el entrenamiento y reentrenamiento de docentes y

docentes en formación. Estos laboratorios, equipados con tecnología de vanguardia, permiten la observación detallada, la realimentación inmediata y la reflexión crítica sobre las prácticas docentes.

Las capacidades específicas abordadas en el proceso de microenseñanza, como la organización del contexto, la formulación de preguntas, la conducción a la síntesis, la ilustración con ejemplos, la propiciación de realimentación, el uso adecuado de refuerzos, la facilitación de experiencias integradas de aprendizaje y la capacidad para favorecer la comunicación, se revelan como pilares fundamentales en el desarrollo profesional de los educadores.

La flexibilidad y adaptabilidad de la microenseñanza, evidenciada en su evolución a lo largo de las décadas, demuestra su capacidad para incorporar nuevas teorías pedagógicas y ajustarse a las necesidades cambiantes del ámbito educativo. La visión contemporánea que considera la microenseñanza como un diálogo profesional y un proceso constante de superación de modelos internalizados resalta la importancia de la reflexión crítica como elemento clave en el crecimiento docente.

La microenseñanza emerge como una estrategia útil para el desarrollo de habilidades pedagógicas, ofreciendo a los docentes un entorno controlado donde pueden practicar, reflexionar y perfeccionar sus métodos de enseñanza. La aplicación sistemática en laboratorios de microenseñanza no solo favorece a los profesores en formación, capacitación o recapacitación, sino que también promueve la mejora constante de la calidad educativa y el logro de mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje.

5. Referencias

Allen, D., & Eve, A. (1968). *Microteaching. Theory into Practice*, 7(5), 181-185, e-ISSN: 0040-5841. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00405846809542153>

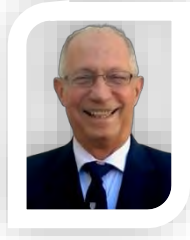
- Allen, D., & Ryan, K. (1969). **Microteaching**. United States: Addison-Wesley.
- Amobi, F., e Irwin, L. (2009). **Implementing on-campus micro teaching to elicit pre-service teachers reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice**. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34, e-ISSN: 1527-9316. United States: Indiana University's Faculty Academy on Excellence in Teaching (FACET).
- Belt, D., & Baird, H. (1967). **"Microteaching in the Training of Teachers: Progress and Problems"**. Television and Related Media in Teacher Education. United States: Brigham Young University.
- Belt, D., & Webb, C. (1967). **Microteaching at Brigham Young University**. United States: Utah Educational Review.
- Cooper, J. (1967). **Developing Specific Teaching Skills through Micro-Teaching**. *The High School Journal*, 51(2), 80-85, ISSN: 0018-1498. United States: University of North Carolina Press.
- Eddie, G. (2001a,b). **Elements of microteaching**. Owerri, Nigeria: Totan Publishers, Ltd.
- Fortune, J., Cooper, J., & Allen, D. (1967). **The Stanford Summer Micro-Teaching Clinic, 1965**. *Journal of Teacher Education*, 18(4), 389-393, e-ISSN: 0022-4871. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/002248716701800402>
- Jackson, K., & Trochim, W. (2002). **Concept Mapping as an Alternative Approach for the Analysis of Open-Ended Survey Responses**. *Organizational Research Methods*, 5(4), 307-336, e-ISSN: 1094-4281. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/109442802237114>
- Jiménez-Calixto, L., Pérez-Ramos, M., Ortega-Pérez, E., & Rodríguez-Martínez, M. (2015). **La Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica del docente**. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 1(2), 81-89, e-ISSN: 2444-4987. España: ECORFAN.

- Joshi, S. (1996). ***Effectiveness of micro-teaching as technique in teacher preparation programme***. In M. B. BUCH, *Second Survey Research in Education*. Baroda, India: Centre for Advanced Studies in Education.
- Klinzing, H., & Folden, R. (1991). *The development of the microteaching movement in Europe*. ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 352 341. United States: Eric Institute of Education Sciences.
- Kochhar, S. (1977). ***Methods and techniques of teaching***. India: Sterling Publishers, Pvt. Ltd.
- Kourieos, S. (2016). ***Video-Mediated Microteaching - A Stimulus for Reflection and Teacher Growth***. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65-80, e-ISSN: 1835-517X. Australia: Edith Cowan University's.
- Kpanja, E. (2001). ***A Study of the Effects of Video Tape Recording in Microteaching Training***. *British Journal of Educational Technology*, 32, 483-486, e-ISSN: 0007-1013. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00215>
- Maximino, M. (1979). ***Microenseñanza***. España: Edelvives.
- Perlberg, A., Tinkham, R., & Nelson, R. (1968). ***The Use of Videotape Recorders and Microteaching Techniques to Improve Instruction in Vocational-Technical Programs in Illinois***. Mimeographed study. Urbana, Illinois, United States: Universidad de Illinois.
- Sacristán, G. (1989). ***La enseñanza: su teoría y su práctica***. ISBN: 84-7600-428-1. España: Akal.

Iván Efraín Pazmiño Cruzattie-mail: ivan.pazmino@unae.edu.ec

Nacido en Santa Elena, Ecuador, el 7 de agosto del año 1965. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Central del Ecuador (UCE); Magíster en Desarrollo Educativo por la Universidad Central del Ecuador (UCE); Diplomado Internacional Superior en Liderazgo Educativo por la Universidad NUR, sede Bolivia; Máster Universitario en Edición por la Universidad de Salamanca (USAL), España; Especialista Superior en Educación y TIC por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), sede Ecuador; actualmente, docente investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Rector, Vicerrector y Profesor en instituciones de nivel superior y medio; Profesor de pregrado y postgrado en varias universidades ecuatorianas; Asesor Pedagógico de Investigación Educativa y Currículo; Consultor de proyectos educativos en organismos internacionales; Autor de Metodología de la Investigación Científica; Tiempos de Investigar; Liderazgo, más que una estrategia gerencial y, Mis Valores.

Giancarlo Giorgio De Agostini Solines
e-mail: giancarlo.deagostini@ucacue.edu.ec



Nacido en Lima, Perú, el 28 de mayo del año 1947. PhD. en Educación, por la Atlantic International University (AIU), Miami, Florida, USA.; Especialista Profesional Certificado en Educación a Distancia (e-Learning), por la University of Wisconsin (UW-Madison), Madison, Wisconsin, USA.; estudios avanzados en la International Summer Advance Graduate School, College of Librarianship and Information Sciences, Aberystwyth, Wales, U.K.; Máster of Science in Information and Computer Science; y BSc. in Electrical Engineering, ambos en Georgia Institute of Technology, USA; Consultor UNESCO-ROSTLAC, Conferencias y talleres en varias instituciones, universidades públicas y privadas en Latinoamérica; Profesor en las universidades de Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (USR), Universidad Metropolitana de Caracas (UNIMET), Universidad Simón Bolívar (USB); Ecuador: Escuela Politécnica Nacional (EPN), Universidad de Las Américas (UDLA), Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); más de 40 publicaciones y una docena de Proyectos universitarios educativos.

2024 Edición Regular

Revista Scientific



redalyc.org



REDIB
Red Iberoamericana



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

Normas Generales



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Misión

La **Revista Scientific (e-ISSN: 2542-2987)**, es una publicación multidisciplinaria arbitrada de carácter trimestral (febrero-abril), (mayo-julio), (agosto-octubre), (noviembre-enero), del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC)**, editada desde el año 2016 de forma ininterrumpida, que puede ser canjeada con otra revista. En ella se publican artículos y ensayos científicos en el área de Ciencias Sociales y disciplinas como Ambiente, Comunicación, Educación, Gerencia, Información, Sociología y Tecnología, entre otras. Abarca artículos que deben ser novedosos, ensayos, revisiones y avances de investigación, los cuales son sometidos a la consideración de árbitros calificados, y los mismos expresan directamente las opiniones de sus autores y no necesariamente las del Comité Editorial. La **Revista Scientific** tiene como fin primordial, publicar los resultados producto de las investigaciones que se realizan en las Instituciones de Educación Superior a nivel Internacional, para contribuir con el progreso científico. Igualmente les da cabida a investigadores de otras Instituciones fuera de sus fronteras.

Visión

Ser el referente Internacional de Publicaciones de producciones Científicas a nivel Educativo, en sus diferentes niveles de Latinoamérica y del Caribe, con altos estándares de calidad y rigor metodológico.

Objetivos

El objetivo de la **Revista Scientific**, es difundir el conocimiento científico y tecnológico, a través de los resultados originales, producto de investigaciones científicas, que representen una contribución para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Incluye trabajos, productos de

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

investigaciones científicas y reflexiones teóricas que por su relevancia, ameriten publicarse, y de esta forma contribuya a visibilizar la producción intelectual en las áreas de la educación y ciencias sociales.

Alcance

La **Revista Scientific**, está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y a la audiencia académica en sus diferentes niveles (Inicial, Básica, Universitaria), así como también, a la comunidad científica en general y demás personas involucradas en el hecho educativo.

Con el fin de mantener la calidad de la publicación y la imparcialidad y ética de la misma, los artículos o ensayos recibidos, son evaluados por dos revisores externos (*peer-review*) considerados expertos en la temática por la **Revista Scientific: revista arbitrada multidisciplinaria de investigación socio educativa**, que acredita como tales a aquellos colaboradores seleccionados, teniendo lugar una revisión de doble ciego, (autor/es-evaluadores). En caso de discrepancia, se recurrirá a una tercera evaluación, igualmente en un proceso de doble ciego y siguiendo las normas de publicación de la revista. Los evaluadores actuarán bajo los criterios de competencia, confidencialidad, imparcialidad y honestidad, diligencia, respeto y cortesía.

La **Revista Scientific** se encuentra [indizada](#) en el Sistema de Información Científica **REDALYC** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), impulsada por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); en **LATINDEX** (Directorio - Catálogo v2.0), Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en la base de datos de **INDEX COPERNICUS** (ICI Journals Master List); en **CLASE**, base de datos bibliográfica de revistas

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código Safe Creative: #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

de ciencias sociales y humanidades de la UNAM; forma parte de **DOAJ**, Directorio de revistas de acceso abierto; en **DIALNET** (Fundación Dialnet), Universidad de la Rioja; pertenece a la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal; en **ERIH PLUS**, Índice de referencia europeo para las humanidades y las ciencias sociales; indexada en **REVENCYT**, Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología de la Universidad de los Andes (ULA); en **MIAR**, Matriz de Información para el Análisis de Revistas de la Universidad de Barcelona; en **OAJI**, Índice de revistas académicas abiertas; en **Crossref**, agencia oficial de registro de identificador de objetos digitales (DOI) de la Fundación DOI Internacional; en **ACTUALIDAD IBEROAMERICANA**, Índice de Revistas del Centro de Información Tecnológica (CIT); en **BASE** (Bielefeld Academic Search Engine), de la Biblioteca de la Universidad de Bielefeld; en la Colección **CLACSO-REDALYC**, de la Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe; en **BIBLAT**, Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social; en **EZB** (Electronic Journals Library), Biblioteca de Revistas Electrónicas de la Universidad de Ratisbona; en la Base de Datos de revistas **OEI-CREDI**, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; en **ROAD**, Directorio de recursos académicos de acceso abierto (ISSN International Centre); y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

****La revista se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2542-2987) en idioma español. Cada artículo se identifica con un DOI (Digital Object Identifier System). Todos los artículos en versión on-line, son accesibles digitalmente a texto completo y de forma gratuita para la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.***

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Presentaciones en línea

¿Ya tiene un nombre de usuario y contraseña para la Revista Científic?

[Ir a Iniciar Sesión](#)

¿Necesita un nombre de usuario y contraseña?

[Ir a Registro](#)

****Se requiere el registro y el inicio de sesión para enviar artículos en línea y para verificar el estado de las presentaciones actuales.***

NORMAS GENERALES DE PUBLICACIÓN

(Actualizadas al 28 de mayo del 2021)

Directrices para autores/as

El Comité Académico Editorial de la **Revista Científic**, ha establecido las siguientes **normas para los artículos que serán sometidos al arbitraje para su publicación**.

La revista acepta revisar artículos científicos relacionados con el enfoque y el alcance de la revista.

Sección Investigación

- Los trabajos enviados deben ser Artículos de investigación científica originales e inéditos, resultado o avances de un proceso de investigación o de una reflexión teórica profunda que constituya un aporte significativo al desarrollo del conocimiento en el área humanística, educativa, gerencial y tecnológica.
- Adicionalmente, la última sección de la revista está destinada a la publicación de contribuciones y ensayos sobre temas vinculados al área académica o social.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Lista de comprobación para la preparación de envíos

1. Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores verifiquen el cumplimiento de presentación con todos los elementos siguientes:

- 1.1. Para la presentación de manuscritos, se exige que todo artículo sea **original e inédito** y que no esté postulado simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales para su publicación, ni en español ni en ningún otro idioma, hasta que se tome una decisión final (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los **Comentarios para el editor/a**).
- 1.2. El archivo de envío está en formato: Microsoft Word (*.doc, *.docx), OpenOffice (*.odt), o formato de texto enriquecido (*.rtf).
- 1.3. Se ha utilizado la **plantilla** proporcionada por la **Revista Científic** para enviar la presentación (plantilla para [Artículos](#); plantilla para [Ensayos](#)).
- 1.4. El manuscrito cuenta con un Título en **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos; Centrado**; en **ortografía normalizada** (no se aceptan los que estén en mayúsculas) **y negrita** (máximo 15 palabras). Este debe ser conciso, fácil de entender y corresponder estrictamente a lo que se presenta en el Artículo.
- 1.5. El nombre del autor o de los autores debe aparecer justificado al margen derecho de la página. Debe incluirse los siguientes datos para cada autor, de manera completa: nombres y apellidos, afiliación institucional (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula), ubicación geográfica (ciudad, país) y registro **ORCID** (<https://orcid.org>).
- 1.6. El resumen tendrá como **máximo 200 palabras** (en español y en inglés).
- 1.7. Las **palabras clave** deben ser entre **tres y cinco**, separadas utilizando el signo ortográfico y de puntuación, **punto y coma “;”** y en minúsculas, entre ellas pueden incluirse frases cortas que describan tópicos

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

significativos del manuscrito (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).

- 1.8. Utilice el **Código de clasificación** ofrecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual es una [Nomenclatura Internacional](#) para los campos de Ciencia y Tecnología, como sistema de clasificación del conocimiento constituido en un árbol ontológico elemental que permite gestionar la información de los proyectos de investigación y desarrollo. Señale el código de clasificación (6 dígitos) y la identificación de la clasificación correspondiente. Ej: 5802.04 - Niveles y temas de educación.
- 1.9. El manuscrito se remitirá en **tamaño carta**, por una sola cara, el texto **tendrá interlineado de 1,5**; se utilizará el tipo de **letra Arial**, en **tamaño de doce (12) puntos**; se utiliza **márgenes: 4 cm (superior e izquierdo) y 3 cm (inferior y derecho)** y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- 1.10. Las secciones del artículo deberán estar organizadas utilizando el sistema decimal: Ej.: **1.** Introducción, **2.** Teoría y conceptos, **2.1.** Sistema integrado, **2.2.** Teorías de contingencias, **3.** Metodología, etc.
- 1.11. Las expresiones en idioma distinto al español, deberán presentarse en *letra cursiva* y **no deberán superarlas veinticinco (25) palabras en todo el artículo.**
- 1.12. Cuando se utilicen acrónimos, en el nombre correspondiente deberá escribirse *inextenso* la primera vez que aparezca, seguido del acrónimo entre paréntesis.
- 1.13. Las **citas y referencias** cumplen con los criterios establecidos en las [Normas APA](#) para autores de la revista.
- 1.14. Siempre que sea posible, **se proporcionarán direcciones URL** para

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

las referencias. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**

- 1.15. El autor(a) o los autores(as) deberá incluir al final del trabajo **una breve reseña de la trayectoria profesional del autor**, la cual **no debe exceder las 100 palabras**, con **foto digitalizada en formato de alta definición *.PNG o *.JPG**, en fondo blanco tipo carnet a color, que incluya: nombres y apellidos completos, correo electrónico, ciudad, país y fecha de nacimiento.
- 1.16. El texto **se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos** resumidos en las [Directrices del autor/a](#), que aparecen en [Acerca de](#) la revista.
- 1.17. El autor ha seguido las instrucciones incluidas en la sección [Garantizar una revisión por pares ciegos](#).
- 1.18. Ya realizado los ajustes necesarios de su artículo o ensayo, proceda a enviar: la [Carta de Originalidad](#), la [Carta de Cesión de Derechos](#) llenadas y firmadas, la [Declaración de conflicto de interés](#), la [Hoja de vida](#) del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la **imagen digital del documento nacional de identidad** (a color) y el documento adaptado a la plantilla de la **Revista Científic**, **cumpliendo con las [Directrices del autor/a](#)**. **(En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el [Formato de Declaración de programa o proyecto](#)).**
2. La revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos.
3. He leído y acepto las [responsabilidades del autor](#) que garantizan los principios éticos de la publicación científica.
4. El autor(a) o los autores(as), declara no violar ningún asunto ético **(como plagio o autoplagio, autoría ficticia, manipulación de datos, publicación duplicada, publicación fragmentada o copia de material de terceros sin**

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

autorización).

5. Todos los autores y sus metadatos **se incluirán durante el proceso de envío**. También declaro, como responsable de la presentación, que este documento no tiene más autores. **(En el proceso de edición no se pueden agregar más autores)**.

**La revista no es responsable de los autores omitidos durante el proceso de envío.*

6. Debe entenderse que, a lo largo del proceso de revisión, **está prohibido que la contribución siga un proceso de revisión paralelo en otra revista**.

7. **Los textos que no cumplan con los lineamientos** de las presentes orientaciones **serán rechazados** sin que medie ninguna evaluación académica. Se notificará a los autores el motivo del rechazo, y éstos podrán reenviar el texto, una vez que hayan realizado los cambios pertinentes para adecuarlo a los términos de las presentes orientaciones.

Extensión, formato y estructura

- El artículo/ensayo tendrá una extensión **mínima de diez (10) y máxima de veinte (20) páginas** escritas, incluyendo las notas, cuadros y referencias.
- Cuando se requiera el apoyo de **gráficos, tablas, cuadros, fotos o mapas, sin excederse de dos**, el autor deberá enviarlo por internet al correo electrónico señalado anteriormente, (sin impórtalos desde Word; los gráficos, tablas y cuadros en el formato original y las fotos o mapas, en formato ***.PNG** o ***.JPG**, manteniendo la estructura del documento) e indicando el lugar y la página donde serán colocados, o si estos van a ser incluidos como anexo o apéndice del artículo. En cualquier caso, deberán ser de calidad suficiente y legible como para permitir su óptima reproducción.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Aspectos que debe contener el artículo

- **Resumen:** Los trabajos llevarán un resumen en **español e inglés (abstract)**, de tipo informativo, donde se plantee el problema estudiado, el objetivo, los métodos usados y los principales resultados y conclusiones, con una extensión no mayor de (200) palabras y en un sólo párrafo **a un solo espacio**. Debajo de ambos resúmenes y en el idioma respectivo, se deben indicar no menos de tres descriptores **(03) o palabras clave y un máximo de (5) palabras clave** del artículo/ensayo (utilizando para ello los términos del [Tesauro de la UNESCO](#) por área de conocimiento).
- ***El Abstract debe ser una traducción coherente, no producto de un traductor de internet.**
- **Introducción:** Debe contener el planteamiento claro y sencillo del problema, las referencias previas de abordaje de este, las posibles interrogantes y suposiciones que orientaron el trabajo, objetivo y el enfoque que el autor empleó.
- **Cuerpo (teoría y conceptos, metodología, análisis de resultados y discusión):** En esta sección se describe como se hizo el trabajo. Las actividades, materiales y procedimientos que se utilizaron o realizaron, se incorporan en la narración a medida que se explica el procedimiento seguido. En forma general, la secuencia para presentar los detalles podría ser: definición de la metodología, objeto y sujeto de estudio, procedimiento y forma de recolectar y analizar los resultados.
- **Conclusiones:** Aquí el autor extrae y formula con precisión las conclusiones a las que llegó en la discusión, pero sin exponer las razones que le permitieron llegar a ellas. Si el trabajo así lo permite, se pueden plantear recomendaciones. Al leer esta sección, cualquier persona puede conocer rápidamente los hallazgos obtenidos durante la investigación. Esta sección puede escribirse aparte o incorporarse en

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

la discusión. También, según el criterio del autor, puede omitirse.

**No se harán conclusiones prematuras de trabajos todavía en curso.*

- **Referencias:** Las referencias deberán ajustarse a las [normas del sistema APA](#) (American Psychological Association), siguiendo las pautas que a continuación se señalan de manera general: Primer apellido, Inicial del primer Nombre. (año). **Título del artículo en negrita.** Ciudad y País donde se editó: Nombre de la Editorial, páginas primera y última, págs. xx-xx. **(Los links o hipervínculos deben funcionar correctamente y contener la información citada).**

Todo artículo debe contar con **Introducción, Metodología, Resultados, Conclusiones y Referencias.*

Todo ensayo debe contar con **Introducción, Desarrollo, Conclusiones y Referencias.*

Aceptación de originales

- Todos los textos propuestos serán sometidos a una revisión preliminar por parte de la **Comisión Editorial**, la cual determinará si cumplen con los lineamientos aquí señalados; igualmente, se someterán al sistema anti-plagio por medio del programa **Turnitin**, sólo aquellos textos que satisfagan las normas establecidas y cumplan con el 90% de originalidad, serán remitidos a los árbitros para los dictámenes correspondientes. En caso contrario, serán devueltos a los autores con los señalamientos pertinentes para que puedan hacer las adecuaciones necesarias y enviar de nueva cuenta su colaboración.

***Parágrafo:** Los artículos o ensayos que no cumplan con los [Criterios de valoración del porcentaje de similitud de contenido](#) y que posean (40%) o más de similitud en contraste con otros documentos, serán motivo de anulación inmediata.

- Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y de contenido, y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

en cada número. El envío de cualquier colaboración a la revista, implica no solo la aceptación de lo establecido en este documento, sino también la autorización del Comité Académico Editorial de la **Revista Científic** para incluirlo en su página electrónica.

- Los textos propuestos que cumplan con las orientaciones anteriores serán remitidos, para su dictamen o arbitraje, a dos dictaminadores o árbitros externos, con el [sistema de doble ciego](#): el dictaminador no tendrá conocimiento de la identidad del autor y viceversa.
- Los trabajos aceptados con observaciones serán devueltos a sus autores, quienes deberán incorporar las modificaciones señaladas, las cuales serán verificadas por el Comité Editorial.
- Cada autor(a) o los autores(as) recibirán un ejemplar en formato PDF del número de la revista en el que se publique su artículo o ensayo, conjuntamente con la Constancia de Publicación.
- Los artículos que obtengan un dictamen favorable podrán ser calendarizados para su próxima publicación en cuanto se emita la Carta de aceptación y publicación (La presentación debe cumplir con las fases señaladas en el [Proceso de edición y publicación](#): 1. Cola de envíos; 2. Revisión del envío; 3. Edición del envío; 4. Gestión del número; y 5. Publicación).

Criterios de dictaminación

- Los dictaminadores serán investigadores y académicos Internacionales, con estudios de Maestría o Doctorado, de reconocido prestigio cuyas líneas de trabajo coincidan con el tema abordado en cada texto. **En todo momento se conserva el anonimato de evaluadores y autores.**
- Se garantiza que los revisores no tienen ninguna relación con el autor

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**
Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361
 Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921
 Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173
 Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>
 e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

o con la institución a la que pertenece.

Los criterios de evaluación sugeridos a los dictaminadores serán los siguientes:

- **Atención a su contenido.** Considerar la originalidad, el rigor, el interés y la actualidad de los planteamientos, con un máximo de (5) años de los documentos utilizados, así como su pertinencia para el campo de la educación.
- **Atención a la estructura general del trabajo.** La exposición se debe hacer con una **lógica coherente** y que logre su **cohesión analítica**.
- **Atención a la redacción.** Calidad expositiva, **cuidado en la redacción y la ortografía**.

El dictamen final podrá ser:

1. **Publicable con correcciones de fondo.** En este caso se le indicará al autor qué modificaciones profundas deberá hacerle al trabajo para poder publicarlo en la revista. El autor(a) o los autores(as) tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
2. **Publicable con revisión.** En este caso se le informará al autor(a) o los autores(as) si el trabajo necesita modificaciones menores, las que se indicarán con exactitud. El autor tendrá un plazo de **7 días**, contados a partir de la fecha de devolución, para presentar la versión corregida de su texto, el cual se enviará de nueva cuenta a los dictaminadores, para que determinen la pertinencia de la nueva versión.
3. **Publicable sin objeciones.** El texto pasará automáticamente a ser

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative**: #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

calendarizado para su publicación en la revista.

4. **No es publicable.** Aquí el dictaminador expondrá claramente las razones por las cuales considera que el texto no puede ser publicado. Los artículos o ensayos que sean considerados como **NO PUBLICABLES**, por el Comité Académico Editorial o en su caso la máxima autoridad del área requirente de la **Revista Científic**, no hará ajustes y acuerdos de ningún tipo.

**La resolución de los dictaminadores es inapelable.*

Tiempo estimado de Publicación

****El tiempo que transcurre entre la recepción del artículo y la primera respuesta de los árbitros, es de un (1) mes a dos (2) meses; y el tiempo entre la recepción y el tiempo que se estima para su publicación, es de tres (3) meses a seis (6) meses. Una vez que el artículo es finalmente aceptado se les envía a los autores una carta de aceptación de su artículo con la fecha en la que se publicará.***

- Los fascículos de la **Revista Científic**, se publican de forma periódica (trimestralmente) el día 05 (hábil) del mes de febrero, mayo, agosto y noviembre de cada año.

Ética de Publicación y Declaración de Negligencia

- La **Revista Científic**, se dedica a la publicación de artículos bajo los más altos estándares de calidad y ética. Mantenemos estos estándares de comportamiento ético en todas las etapas de publicación y con todos los miembros de nuestra revista, entre ellos: el autor, el editor de la revista, el revisor y la editorial.

****El plagio o cualquier otro comportamiento no ético está estrictamente prohibido.***

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative**: #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Declaración de Acceso Abierto (Open Access)

- La **Revista Scientific**, provee [acceso libre inmediato](#) a su contenido bajo el principio de poner a disposición del público de manera gratuita, la investigación y reflexión teórica, favoreciendo de esta manera el intercambio de conocimientos a través de la **revista**.

**La revista se encuentra incluida en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ.*

Políticas de Preservación Digital

- El **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, patrocinador de la **Revista Scientific**, a través de métodos de [preservación digital](#), asegura el contenido intelectual de los documentos electrónicos de archivo, por largos periodos de tiempo, manteniendo sus atributos como integridad, autenticidad, inalterabilidad, originalidad, fiabilidad y accesibilidad.

Sobre la Licencia Creative Commons (CC)

- Los usuarios pueden mezclar, transformar y crear a partir del contenido de nuestra publicación para fines no comerciales, bajo la condición de que toda obra derivada de la publicación original sea distribuida bajo la misma licencia [CC-BY-NC-SA](#).
- El **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A.**, deberá ser claramente identificado como propietario de la **Revista Scientific** y de los derechos de autor de la publicación original.
- Toda obra derivada, deberá publicarse y distribuirse bajo la misma licencia de acceso abierto **CC-BY-NC-SA** que se otorga en la publicación original.

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

- En todo sentido, es obligatorio respetar y mencionar el crédito que corresponde en cualquier utilización que se haga de los artículos o ensayos de la revista.
- Queda enteramente prohibido, emplear los artículos o ensayos de la revista, para publicarse a través de otro medio editorial o en su caso en otro idioma.
- Cualquier utilización comercial del contenido de nuestra publicación necesitará la autorización previa y por escrito del Editor.

*La **Revista Científic** se publica bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

Aportes administrativos para la publicación

- Publicar en la **Revista Científic**, no involucra costos para el autor(a) o los autores(as) que someten a consideración sus trabajos (la revista se financia con el aporte del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**). El manuscrito debe ser enviado al correo electrónico: indtec.ca@gmail.com, junto con los documentos solicitados al autor (tales como; la [Carta de Originalidad](#), la [Carta de Cesión de Derechos](#) llenadas y firmadas, la [Declaración de conflicto de interés](#), la [Hoja de vida](#) del/los autor/es y coautor/es del manuscrito, la imagen digital del documento nacional de identidad (a color) y el Artículo o Ensayo adaptado a la plantilla de la **Revista Científic**, cumpliendo con las [Directrices del autor/a](#). (En caso de Programa o Proyecto, se debe llenar el [Formato de Declaración de programa o proyecto](#)).
- La **Revista Científic**, es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores, que favorece la reutilización y el autoarchivado de sus artículos en bases de datos, repositorios,

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative**: #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

directorios y sistemas de información internacionales, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. Esto quiere decir, que la revista no cobra a los autores por enviar artículos, ni por publicarlos una vez aceptados. Tampoco a los lectores por acceder a sus contenidos. **(De acuerdo con decisión asumida por la directiva del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., en fecha 01 de abril del año 2019).**

Formatos complementarios para el sometimiento de artículos

Para completar la documentación para sometimiento del artículo, se deben descargar los siguientes formatos que deben ser enviados completa y correctamente diligenciados a través de la plataforma **Open Journal Systems (OJS)** de la revista, siguiendo los pasos dados en la [Lista de comprobación para la preparación de envíos](#). Adicionalmente, a través del correo de la revista indtec.ca@gmail.com.

- [Formato Carta de Originalidad](#)
- [Formato Carta de Cesión de Derechos](#)
- [Formato Declaración de conflicto de Intereses](#)
- [Formato Hoja de vida autores](#)
- [Formato Declaración de programa o proyecto](#)
- [Formato Lista de revisión para sometimiento del artículo](#)
- [Normas APA para autores de la revista](#)

Aviso de derechos de autor/a

- El Autor o los Autores, cede (ceden) los derechos de publicación al **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.**, para que reproduzca, edite, publique, distribuya y ponga a disposición a través de intranets, internet o CD

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, ISSN: 2542-2987, ISNI: 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative**: #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

dicha obra, sin limitación alguna de forma o tiempo y con la obligación expresa de respetar y mencionar el crédito que les corresponde en cualquier utilización que se haga de la misma. (El artículo no puede aparecer en ningún medio masivo de comunicación sin la autorización expresa del **INDTEC**).

- Los autores aceptan los términos de este [Aviso de derechos de autor](#), que se aplicará a este envío siempre y cuando sea publicado por la revista.

****Las Opiniones emitidas en los artículos firmados, comprometen exclusivamente a sus Autores.***

Declaración de privacidad

- Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos a través de la plataforma Open Journal Systems de la Revista Científic, se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

****Solo recopilaremos datos necesarios para la publicación de artículos o ensayos en la revista, obtenidos por medios legales y justos.***

INSTITUTO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
TECNOLÓGICO EDUCATIVO INDTEC, C.A.
Registro: 295-14548 / RIF: J-40825443-3

Revista Científic
pp. BA2016000002 ISSN: 2542-2987

Atentamente,

Comité Académico Editorial



Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

P.D. Para más información consulte: www.scientific.com.ve

El contenido de este documento es de propiedad y de uso exclusivo del **Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC**

Depósito Legal: BA2016000002, **ISSN:** 2542-2987, **ISNI:** 0000 0004 6045 0361

Registro de Propiedad Intelectual, código **Safe Creative:** #1608062119921

Teléfonos: Venezuela: +58(0273)5428601 - Internacional: Ecuador: +593983987173

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> - <http://www.indtec.com.ve> - <http://www.scientific.com.ve>

e-mail: indtec.ca@gmail.com



La **Revista Scientific**, se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

2024 Edición Regular

Revista Scientific



redalyc.org



REDIB
Red Iberoamericana



www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

El aprendizaje es un tesoro que sigue a su propietario durante toda la vida
Herbet Spencer (1820-1903)



VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA

