

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC

Scientific

Edición Regular 2025

CC creative commons

SciELO

www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

+



Volumen 10, N° 36

Mayo-Julio 2025

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: 2506112083460

latindex
catálogo 2.0



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



Open Access



Revista Scientific
Revista Arbitrada Multidisciplinaria de Investigación Socio Educativa
Volumen 10, N.º 36 / Mayo-Julio 2025 / 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: #2506112083460
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. Vaneza 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: yiya@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: albadesalazar@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. Oscar Antonio Martínez Molina. La Investigación Educativa como Herramienta de Transformación en Entornos Escolares Digitales. <i>Educational Research as a Tool for Transformation in Digital School Environments.</i>	10-27
ARTÍCULOS - ARTICLES	
Olga Alicia León Castro. Bienestar Psicológico como Alternativa de Mejora al afrontamiento del estrés en Universitarios, Piura 2025. <i>Psychological Well-being as an Alternative to Improve Coping with Stress in University Students, Piura 2025.</i>	29-47
Luis Octavio Escudero Arias; Alexandra Dolores Orozco Orozco; Carmen Rosa Borja Ulloa; Julia Natacha Salazar Tigreiro. El Rol del Docente en la Estimulación de Habilidades Motrices Básicas en la Educación Primaria. <i>The Teacher's Role in Stimulating Basic Motor Skills in Primary Education.</i>	48-70
Damaris Maite Pardo Castillo; Karla Paulette Chamba Correa; Lady Andrea León Serrano. Rentabilidad de las Cooperativas de Ahorro y Crédito de la Economía Popular y Solidaria. <i>Profitability of Savings and Credit Cooperatives of the Popular and Solidarity Economy.</i>	71-87
Merlis Amadora López Mena. La Participación Protagonista del Poder Popular desde el Comité de Salud en la Comunidad Camoruco. <i>The Protagonist Participation of the Popular Power from the Health Committee in the Camoruco Community.</i>	88-108
María del Carmen Estrada Montejo. Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora en Niños de Educación Primaria en Perú. <i>Strategies to Improve Reading Comprehension in Primary School Children in Peru.</i>	109-124
Alex Leonel Merizalde Vera; Isabel Cecilia Aguirre Vargas; Juan Gabriel Jaramillo Jimbo. Comunicación Bimodal para Fortalecer la Estructuración Sintáctica en Alumnos con Discapacidad Auditiva. <i>Bimodal Communication to Strengthen Syntactic Structuring in Students with Hearing Disabilities.</i>	125-143
Guillermo Romani Pillpe; Keila Soledad Macedo Inca; María Ysabel Lengua Sotelo; Mario Francisco Bonifaz Hernández; Marina Kelibe Ore Choque. Realidad y Ficción en Neurociencias: Prevalencia de Neuromitos entre Estudiantes y Docentes en Perú. <i>Reality and Fiction in Neurosciences: Prevalence of Neuromyths among Students and Teachers in Peru.</i>	144-168
Merly Elizabeth Gemin Jiménez. Habilidades Comunicativas en Estudiantes de Educación Básica del Perú. <i>Communication Skills in Basic Education Students in Peru.</i>	169-182
Diego Mauricio Jordán Vaca; Soledad Janet Mostacero Llerena; Jorge Enrique Jordán Vaca. Mejora de Calidad del Servicio Basada en Gestión por Procesos de Retail de Acabados de Construcción. <i>Service Quality Improvement Based on Process Management in Construction Finishes Retail.</i>	183-205
Ariel Eduardo Rodríguez García; Susy Lisbeth Lucas Giler; Benigno Javier Alcivar Martínez. Capacidades Dinámicas para la Innovación en Procesos Empresariales en el Sector Avícola de Manabí, Ecuador. <i>Dynamic Capabilities for Innovation in Business Processes in the Poultry Sector of Manabí, Ecuador.</i>	206-228

ARTÍCULOS - ARTICLES

Eliana Lisbeth Solórzano Álava; Johanna Alexandra Peñafiel Navarrete. Procesos Pedagógicos y Desempeño Académico en Estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico en Ecuador 2024. *Pedagogical Processes and Academic Performance in Students of a Higher Technological Institute in Ecuador 2024.* 229-249

Jefferson Geovany Castañeda Fuentes; Viviana Priscila Neira Quinteros; Ana Isabel Betancourt Mendoza; Mirian Leonor Barragán Estrada. Las Tareas Escolares y su Efecto en la Motivación y el Equilibrio Emocional en los Estudiantes. *Homework and its Effect on Motivation and Emotional Balance in Students.* 250-269

Jonnathan Danilo Vallejo Sacoto; Luis Antonio Fernández Parra; Nancy Maribel Eras Eras; Marco Aurelio Guamán Buestán. Repensando la Educación: Lecturas y Críticas Epistemológicas a los Aportes del Conectivismo como Modelo Educativo. *Rethinking Education: Epistemological Readings and Critiques of the Contributions of Connectivism as an Educational Model.* 270-293

Cinthya Lissette Orellana Londoño; Luis Enrique Castro Tobar. Las Estrategias Motivacionales para Potenciar el Entrenamiento Deportivo en las Escuelas. *Motivational Strategies to Enhance Sports Training in Schools.* 294-314

Camilo Antonio García; Felipe Ángeles Puc Hernández. El AgroParque Sabio Mutis como Escenario de Activación y Valoración Social del Patrimonio Cultural. *The Sabio Mutis AgroParque as a Setting for the Activation and Social Valuation of Cultural Heritage.* 315-330

Susana Carolina Velásquez Temoche. Funcionalidad Familiar como Alternativa de Mejora al Ciberbullying en Estudiantes de Secundaria. *Family Functionality as an Alternative for Improving Cyberbullying in Secondary School Students.* 331-346

Aura Violeta Cruz Cedillo. Funcionalidad Familiar como Alternativa de Mejora al Ciberbullying en Estudiantes de Secundaria. *Family Functionality as an Alternative for Improving Cyberbullying in Secondary School Students.* 347-359

Norma Haydeé Vargas Pérez. Propiedades Psicométricas del Cuestionario ACPar en Padres de Familia de Instituciones Educativas. *Psychometric Properties of the ACPar Questionnaire in Parents of Educational Institutions.* 360-379

Luesner Hernán Navarrete Mora; Ileana Alexandra Huayamave Defaz; Luis Arturo Escobar Moreno. Aprender Programación Fácilmente: Metodología PSeInt. *Learning Programming Easily: The PSeInt Methodology.* 380-403

Luis Enrique Rivas García; Melvin Iván Rivas García. Fundamentación Teórica del Trabajo Colegiado como Estrategia para Mejorar los Procesos Pedagógicos. *Theoretical Foundations of Collegial Work as a Strategy to Improve Pedagogical Processes.* 404-423

MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS, ALCANCE - MISSION, VISION, OBJECTIVES, SCOPE 425-427

NORMAS GENERALES - GENERAL RULES 428-441

Editorial

La Investigación Educativa como Herramienta de Transformación en Entornos Escolares Digitales

Autor: PhD. Oscar Antonio Martínez Molina
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

oscar.martinez@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1123-5553>

Resumen

Esta investigación analiza la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la implementación de ciclos de investigación-acción participativa en entornos educativos digitales. Desde una perspectiva sociocrítica, el estudio documenta cómo 48 docentes de educación secundaria desarrollaron competencias investigativas durante un año académico, transitando del individualismo tradicional hacia comunidades de aprendizaje colaborativo. Los hallazgos, fundamentados en las contribuciones de Poma, Rodríguez, Poma y Sevilla (2023); Ordóñez y Gutiérrez (2023); y Herdoiza, Valladares, Calderón y Faggioni (2024); evidencian que la integración efectiva de tecnologías educativas requiere superar aproximaciones instrumentalistas. La investigación revela un incremento de 1,87 puntos en competencias investigativas y documenta el tránsito desde usos técnicos hacia implementaciones pedagógicamente fundamentadas, respaldado por los trabajos de García y García-Varcárcel (2022); y Laurente-Cárdenas, Rengifo-Lozano, Asmat-Vega y Neyra-Huamani (2020). El estudio propone el modelo IDEA (Investigación-Desarrollo-Experimentación-Aprendizaje), que integra componentes formativos, estructurales, relacionales y tecnológicos. Los resultados demuestran que la transformación auténtica ocurre cuando los docentes se constituyen en investigadores de su propia práctica, generando conocimiento contextualizado y reconfigurando la identidad profesional docente. Las tensiones entre teoría-práctica e individual-colectivo emergen como catalizadores productivos del desarrollo profesional en la era digital.

Palabras clave: investigación educativa; tecnologías educativas; práctica docente; investigación-acción participativa; aprendizaje colaborativo.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este editorial:

Martínez, O. (2025). **La Investigación Educativa como Herramienta de Transformación en Entornos Escolares Digitales**. *Revista Científica*, 10(36), 10-27, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.0.10-27>

Fecha de Recepción:
11-01-2025

Fecha de Aceptación:
21-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Editorial

Educational Research as a Tool for Transformation in Digital School Environments

Abstract

This research analyzes the transformation of pedagogical practices through the implementation of participatory action-research cycles in digital educational environments. From a socio-critical perspective, the study documents how 48 secondary education teachers developed research competencies during an academic year, transitioning from traditional individualism toward collaborative learning communities. The findings, grounded in the contributions of Poma, Rodríguez, Poma and Sevilla (2023); Ordóñez and Gutiérrez (2023); and Herdoiza, Valladares, Calderón and Faggioni (2024); demonstrate that effective integration of educational technologies requires overcoming instrumentalist approaches. The research reveals an increase of 1.87 points in research competencies and documents the transition from technical uses toward pedagogically grounded implementations, supported by the works of García and García-Varcárcel (2022); and Laurente-Cárdenas, Rengifo-Lozano, Asmat-Vega and Neyra-Huamani (2020). The study proposes the IDEA model (Research-Development-Experimentation-Learning), which integrates formative, structural, relational and technological components. The results demonstrate that authentic transformation occurs when teachers become researchers of their own practice, generating contextualized knowledge and reconfiguring professional teaching identity. The tensions between theory-practice and individual-collective emerge as productive catalysts for professional development in the digital era.

Keywords: educational research; educational technology; teaching practice; participatory action research; collaborative learning.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this editorial:

Martínez, O. (2025). **Educational Research as a Tool for Transformation in Digital School Environments.** *Revista Científica*, 10(36), 10-27, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.0.10-27>

Date Received:
11-01-2025

Date Acceptance:
21-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

La convergencia entre tecnología digital y práctica pedagógica ha reconfigurado sustancialmente el panorama educativo contemporáneo, generando nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje que demandan aproximaciones investigativas renovadas y contextualmente situadas. En este marco de transformación, la investigación educativa emerge no solo como un medio para comprender estos fenómenos emergentes, sino como un catalizador fundamental para la innovación pedagógica sustentada en evidencia empírica.

El presente trabajo se posiciona desde una perspectiva sociocrítica que concibe la investigación educativa como una práctica social transformadora, capaz de empoderar a los docentes como agentes de cambio en sus propios contextos profesionales. Esta perspectiva trasciende la concepción tradicional de la investigación como actividad académica externa a la práctica, para configurarla como herramienta de desarrollo profesional docente integrada a la reflexión sistemática sobre la acción pedagógica en entornos digitalizados.

En esta línea, Poma, Rodríguez, Poma y Sevilla (2023): demuestran cómo las estrategias educativas se optimizan significativamente cuando se fundamentan en el dominio efectivo de las tecnologías de información y comunicación, subrayando la necesidad de repensar integralmente las competencias pedagógicas, tecnológicas y de gestión de información en contextos digitales.

La hipótesis central que orienta esta investigación sostiene que la implementación sistemática de ciclos de investigación-acción participativa en contextos educativos digitales no solo fortalece las competencias investigativas docentes, sino que cataliza la configuración de comunidades de aprendizaje colaborativo que transforman cualitativamente las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías.

Esta transformación se materializa cuando los docentes transitan desde

Editorial

aproximaciones instrumentales de la tecnología hacia implementaciones pedagógicamente fundamentadas, sustentadas en evidencia contextual y reflexión crítica. Asimismo, Ordóñez y Gutiérrez (2023): fortalecen esta perspectiva al evidenciar que las comunidades de aprendizaje educativas constituyen espacios privilegiados para promover procesos de aprendizaje inclusivos, equitativos y contextualmente adaptados a las demandas de una sociedad globalizada y digitalizada.

El propósito fundamental de este estudio consiste en analizar y documentar cómo los procesos de investigación educativa participativa pueden constituirse en mecanismos efectivos de transformación profesional docente en entornos escolares digitales, con particular énfasis en la configuración de comunidades de práctica investigativa que trascienden el individualismo tradicional de la profesión docente. Por su parte, Herdoiza, Valladares, Calderón y Faggioni (2024): validan esta aproximación al documentar que la integración sistemática de metodologías pedagógicas innovadoras y tecnologías emergentes se configura como una estrategia transformadora fundamental para la optimización de los procesos educativos contemporáneos.

Las bases conceptuales que sustentan este trabajo se articulan en torno a tres ejes fundamentales. Primero, la investigación-acción como metodología de desarrollo profesional que integra indagación sistemática, reflexión crítica y transformación práctica. Segundo, el concepto de comunidades de aprendizaje profesional como espacios de construcción colectiva de conocimiento pedagógico contextualizado. Tercero, la comprensión de los entornos digitales educativos como ecosistemas complejos que requieren aproximaciones investigativas específicas para optimizar su potencial transformador.

De manera complementaria, la fundamentación teórica se enriquece con los hallazgos documentados por Espinosa (2023): quien evidencia que el

Editorial

desarrollo de competencias digitales en contextos educativos requiere abordar tanto los desafíos estructurales como las oportunidades emergentes, promoviendo cambios paradigmáticos hacia la integración efectiva de tecnologías digitales en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación se justifica ante la necesidad urgente de superar aproximaciones tecnocéntricas que han caracterizado la integración de tecnologías en educación, hacia enfoques pedagógicamente fundamentados que sitúen la investigación sistemática como eje articulador del desarrollo profesional docente. En un contexto donde la digitalización educativa se ha acelerado exponencialmente, resulta imperativo generar conocimiento empírico sobre cómo los docentes pueden apropiarse de herramientas investigativas para mejorar continuamente sus prácticas pedagógicas digitales.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para contribuir tanto al desarrollo teórico del campo de la investigación educativa en contextos digitales, como a la generación de estrategias prácticas para la institucionalización de culturas investigativas en centros educativos. Los hallazgos aquí presentados aspiran a informar políticas de desarrollo profesional docente y prácticas formativas que reconozcan la investigación como competencia profesional fundamental en la era digital.

2. Desarrollo**2.1. Fundamentos epistemológicos de la investigación educativa en entornos digitales**

La investigación educativa en contextos digitalizados requiere una reconceptualización epistemológica que supere las limitaciones de aproximaciones positivistas tradicionales. Desde mi perspectiva, el paradigma sociocrítico ofrece el marco más adecuado para abordar la complejidad inherente a estos entornos, ya que reconoce tanto la naturaleza socialmente

Editorial

construida del conocimiento pedagógico como el potencial emancipatorio de los procesos investigativos. En concordancia con esta perspectiva, Laurente-Cárdenas, Rengifo-Lozano, Asmat-Vega y Neyra-Huamani (2020): corroboran esta perspectiva al evidenciar que la utilización efectiva de entornos virtuales facilita significativamente el desarrollo de competencias digitales cuando se fundamenta en procesos reflexivos y sistemáticos de indagación educativa.

Esta posición encuentra sustento en la evidencia empírica obtenida a través de un estudio longitudinal desarrollado con 48 docentes de educación secundaria, quienes participaron en ciclos de investigación-acción durante un año académico. La metodología mixta empleada permitió capturar tanto la magnitud de las transformaciones (mediante instrumentos cuantitativos) como la profundidad de los procesos de cambio (a través de aproximaciones cualitativas).

Los resultados obtenidos desafían concepciones arraigadas sobre el desarrollo profesional docente. Mientras que los enfoques tradicionales de formación se centran en la transmisión de conocimientos técnicos, los hallazgos evidencian que la transformación auténtica ocurre cuando los docentes se constituyen en investigadores de su propia práctica. El incremento de 1,87 puntos en la escala global de competencias investigativas no representa meramente una mejora cuantitativa, sino una reconfiguración cualitativa de la identidad profesional docente.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de esta aproximación. Los críticos argumentan que la investigación-acción puede generar conocimiento excesivamente contextualizado, limitando su transferibilidad. Esta crítica merece consideración seria, aunque considero que subestima el valor del conocimiento situado y la importancia de desarrollar capacidades locales de generación de evidencia pedagógica.

Siguiendo esta línea argumentativa, Flores (2024): refuerza esta perspectiva al documentar que la articulación entre metodologías pedagógicas

activas y tecnologías emergentes resulta fundamental para responder efectivamente a las demandas educativas del siglo XXI, destacando la relevancia de enfoques contextualizados y participativos.

2.2. La tensión entre individualismo y colaboración en la cultura docente

Uno de los hallazgos más significativos del estudio se relaciona con la transformación de las dinámicas relacionales entre docentes. La tradición individualista que ha caracterizado históricamente la profesión docente constituye un obstáculo fundamental para la implementación efectiva de estrategias investigativas colaborativas.

Los datos cualitativos revelan que el tránsito desde el aislamiento profesional hacia la colaboración auténtica no constituye un proceso lineal, sino una transformación compleja que atraviesa diferentes fases. Durante el primer ciclo de investigación-acción, predominaron resistencias relacionadas con la vulnerabilidad profesional y la exposición de incertidumbres pedagógicas. Una participante expresó que la mayor dificultad inicial consistió en superar años de trabajo individual, transitando desde el aislamiento hacia la exposición de dudas y la aceptación de sugerencias colegiadas, proceso que requirió adaptación sistemática.

Desde mi análisis, esta resistencia inicial no debe interpretarse como déficit profesional, sino como respuesta adaptativa a estructuras organizacionales que han privilegiado históricamente la autonomía individual sobre la interdependencia colaborativa. La superación de estas resistencias requiere más que buenas intenciones; demanda transformaciones estructurales que legitimen y sostengan las prácticas colaborativas.

Adicionalmente, esta perspectiva encuentra eco en los trabajos de García y García-Varcárcel (2022): quienes enfatizan que el desarrollo efectivo de competencias digitales docentes requiere la articulación de cuatro dimensiones fundamentales: apropiación de las Tecnologías de la Información

y Comunicación (TIC), metodología educativa mediada por tecnologías, formación especializada del profesorado y actitudes favorables hacia la innovación tecnológica.

La evidencia cuantitativa corrobora esta interpretación. El incremento progresivo en la frecuencia de interacciones colaborativas (desde 8,3 por sesión en el primer ciclo hasta 24,2 en el tercero) sugiere que la colaboración auténtica emerge gradualmente cuando se configuran condiciones institucionales apropiadas. Esto contradice perspectivas que conciben la colaboración como resultado automático de la proximidad física o la voluntad individual.

No obstante, es necesario matizar estos hallazgos. Algunos estudios han documentado casos donde la presión institucional hacia la colaboración genera dinámicas de colegialidad artificial que no necesariamente traducen en mejoras pedagógicas. Esta tensión plantea interrogantes importantes sobre cómo distinguir entre colaboración auténtica y simulacro colaborativo.

2.3. Transformación de las prácticas pedagógicas digitales: más allá del instrumentalismo tecnológico

Los entornos educativos digitales han sido frecuentemente conceptualizados desde perspectivas instrumentalistas que reducen la tecnología a herramienta neutral al servicio de objetivos pedagógicos preestablecidos. Los hallazgos de esta investigación cuestionan fundamentalmente esta concepción, evidenciando que la integración significativa de tecnologías educativas requiere aproximaciones investigativas que problematicen tanto los medios como los fines del proceso educativo.

El análisis de las transformaciones reportadas por los participantes revela un patrón consistente: el tránsito desde usos instrumentales hacia implementaciones pedagógicamente fundamentadas ocurre cuando los docentes desarrollan capacidades para problematizar sistemáticamente sus

Editorial

propias prácticas digitales.

Un participante señaló que anteriormente utilizaba las plataformas digitales como simples repositorios de contenido, pero que a través de la investigación-acción logró documentar sistemáticamente cómo diferentes estrategias de mediación tecnológica impactaban el compromiso y aprendizaje estudiantil.

Esta transformación no es meramente técnica sino epistémica. Implica el desarrollo de nuevas formas de conocimiento profesional que integran comprensión pedagógica, dominio tecnológico y sensibilidad contextual. El 83% de participantes que implementó innovaciones significativas en sus prácticas digitales no simplemente adoptó nuevas herramientas, sino que reconfiguró sus marcos interpretativos sobre las relaciones entre tecnología, pedagogía y aprendizaje. En consonancia con estos hallazgos, García, Morales y Gisbert (2022): apoyan esta perspectiva al documentar que el desarrollo efectivo de la Competencia Digital Docente en Educación Superior requiere enfoques que integren sistemáticamente dimensiones técnicas y pedagógicas.

Desde mi perspectiva, estos hallazgos tienen implicaciones profundas para las políticas de integración tecnológica en educación. Las aproximaciones tradicionales, centradas en la provisión de recursos y capacitación técnica, resultan insuficientes si no se acompañan de estrategias que fortalezcan las capacidades investigativas docentes. La tecnología educativa transformadora emerge cuando los docentes pueden interrogar críticamente tanto sus propias prácticas como las *affordances* (posibilidades de acción) pedagógicas de los recursos tecnológicos.

Sin embargo, es importante reconocer que esta transformación enfrenta obstáculos significativos. Las presiones institucionales por resultados inmediatos frecuentemente entran en tensión con los tiempos requeridos para el desarrollo de aproximaciones investigativas maduras. Además, las

infraestructuras tecnológicas insuficientes pueden limitar las posibilidades de experimentación pedagógica, independientemente de las capacidades investigativas desarrolladas.

2.4. Factores contextuales: entre facilitadores estructurales y obstaculizadores culturales

El análisis integrado de factores que influyen en la implementación efectiva de la investigación educativa revela una ecología compleja donde elementos estructurales, culturales y relacionales interactúan de maneras no siempre predecibles. Esta complejidad desafía aproximaciones lineales que buscan identificar variables causales aisladas.

Los datos evidencian que el apoyo directivo constituye un factor crítico, pero no suficiente. La correlación positiva significativa entre apoyo directivo percibido y nivel de implementación de innovaciones ($r=0,73$, $p<0,001$) sugiere la importancia del liderazgo institucional. Sin embargo, los datos cualitativos matizan esta interpretación, revelando que el apoyo efectivo trasciende la autorización formal para incluir comprensión profunda de los procesos investigativos y disposición para sostener iniciativas cuyos resultados no siempre son inmediatamente visibles.

La sobrecarga laboral identificada por el 62% de participantes como principal obstáculo no debe interpretarse simplemente como problema de gestión del tiempo, sino como síntoma de concepciones educativas que privilegian la actividad sobre la reflexión. La fragmentación temporal que caracteriza la organización escolar tradicional resulta antitética a los procesos investigativos, que requieren períodos sostenidos de indagación, análisis y reflexión.

Esta tensión revela contradicciones profundas en los sistemas educativos contemporáneos. Mientras que los discursos oficiales enfatizan la importancia de la innovación y el desarrollo profesional continuo, las

estructuras organizacionales frecuentemente obstaculizan las prácticas que podrían materializar estos objetivos. Un participante expresó que la presión por resultados inmediatos compite constantemente con la necesidad de tiempo para reflexionar, analizar y aprender de los procesos investigativos.

La resolución de estas tensiones requiere más que ajustes administrativos; demanda reconceptualizaciones fundamentales sobre los propósitos y la organización de la educación escolar. Esto incluye la necesidad de desarrollar métricas de evaluación institucional que valoren procesos investigativos y no únicamente resultados académicos inmediatos. Reforzando esta visión, Santiago-Trujillo y Garvich-Ormeño (2024): evidencian que la incorporación efectiva de las TIC en procesos educativos requiere que los educadores fortalezcan sus capacidades digitales y se empoderen mediante el uso estratégico de recursos tecnológicos, subrayando la necesidad de condiciones sistémicas apropiadas que faciliten esta transformación.

2.5. Hacia un modelo integrado: la propuesta IDEA

Los hallazgos obtenidos fundamentan la elaboración de un modelo integrado para el desarrollo de capacidades investigativas en entornos digitales. El modelo IDEA (Investigación-Desarrollo-Experimentación-Aprendizaje) busca superar aproximaciones fragmentadas que abordan aisladamente aspectos formativos, estructurales o tecnológicos.

La arquitectura del modelo reconoce cuatro componentes interrelacionados. El componente formativo trasciende la capacitación técnica tradicional para incluir desarrollo de pensamiento crítico, alfabetización epistemológica y habilidades de colaboración investigativa. El componente estructural aborda las transformaciones organizacionales necesarias para sostener culturas investigativas, incluyendo redistribución temporal, creación de roles de liderazgo académico y asignación presupuestaria específica.

Editorial

El componente relacional reconoce que la investigación educativa transformadora es fundamentalmente una práctica social que requiere redes de apoyo, mentoría entre pares y espacios institucionalizados para el intercambio académico. Finalmente, el componente tecnológico no se limita a la provisión de herramientas, sino que incluye el desarrollo de capacidades para el uso crítico y creativo de tecnologías en procesos investigativos.

Desde mi perspectiva, la fortaleza del modelo IDEA radica en su reconocimiento de la naturaleza sistémica de los procesos de transformación educativa. Las aproximaciones que focalizan aspectos aislados frecuentemente fracasan porque no abordan las interdependencias complejas que caracterizan los ecosistemas educativos.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de esta propuesta. El modelo requiere niveles significativos de inversión institucional y compromiso sostenido que pueden resultar desafiantes en contextos con recursos limitados. Además, su implementación efectiva demanda transformaciones culturales profundas que trascienden las capacidades de intervenciones técnicas aisladas.

La validación preliminar del modelo a través de panel de expertos ofrece evidencia inicial de su pertinencia, pero se requiere investigación adicional para evaluar su efectividad en contextos diversos y su adaptabilidad a diferentes realidades institucionales.

3. Conclusiones

La investigación educativa en entornos escolares digitales se confirma como una herramienta transformadora de múltiples dimensiones, cuyo potencial trasciende la mera generación de conocimiento para constituirse en catalizador de transformaciones profundas en la cultura profesional docente. Los hallazgos obtenidos permiten establecer conclusiones sólidas sobre la naturaleza y alcance de estos procesos transformativos.

Editorial

La hipótesis inicial se valida de manera contundente: la implementación sistemática de ciclos de investigación-acción participativa efectivamente fortalece las competencias investigativas docentes y cataliza la configuración de comunidades de aprendizaje colaborativo. Esta validación no es meramente cuantitativa sino fundamentalmente cualitativa, evidenciándose en la reconfiguración de identidades profesionales y el desarrollo de nuevas formas de conocimiento pedagógico contextualizado.

El paradigma sociocrítico se confirma como el marco epistemológico más pertinente para abordar la complejidad inherente a los entornos educativos digitalizados. Su capacidad para integrar comprensión crítica y transformación práctica resulta especialmente valiosa en contextos donde las tecnologías educativas demandan aproximaciones que superen concepciones instrumentalistas tradicionales.

La tensión entre individualismo y colaboración emerge como un factor crítico que requiere abordaje sistemático. La transformación desde el aislamiento profesional hacia la colaboración auténtica no constituye un proceso automático, sino una reconceptualización compleja de la profesionalidad docente que atraviesa fases de vulnerabilidad, construcción de confianza y compromiso mutuo. Esta transformación resulta fundamental para sostener culturas investigativas institucionales.

Las prácticas pedagógicas digitales experimentan transformaciones cualitativas significativas cuando se sustentan en procesos investigativos sistemáticos. El tránsito desde aproximaciones instrumentales hacia implementaciones pedagógicamente fundamentadas representa un cambio epistémico profundo que integra comprensión pedagógica, dominio tecnológico y sensibilidad contextual. Esta transformación evidencia que la tecnología educativa efectiva emerge cuando los docentes desarrollan capacidades para problematizar tanto medios como fines del proceso educativo.

Editorial

Los factores contextuales configuran una ecología sistémica compleja donde elementos estructurales, culturales y relacionales interactúan de maneras no lineales. El apoyo directivo, la disponibilidad temporal, el acompañamiento metodológico y la cultura institucional operan de manera interdependiente, requiriendo intervenciones multinivel para generar condiciones sostenibles para la investigación educativa.

El modelo IDEA se constituye en una propuesta válida para la institucionalización de capacidades investigativas, integrando componentes formativos, estructurales, relacionales y tecnológicos. Su fortaleza radica en el reconocimiento de la naturaleza sistémica de los procesos de transformación educativa, superando aproximaciones fragmentadas que han caracterizado iniciativas previas.

Las transformaciones identificadas poseen un carácter iterativo y no lineal, caracterizándose por avances, estancamientos y saltos cualitativos que se potencian mutuamente cuando los procesos investigativos se sostienen temporalmente. Esta naturaleza gradual y evolutiva tiene implicaciones importantes para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente.

La dimensión sociocultural emerge como central en todos los procesos analizados, actuando como sustrato que posibilita y sostiene cambios observables en conocimientos, habilidades y prácticas. Las transformaciones técnico-metodológicas resultan insuficientes si no se acompañan de transformaciones en identidades profesionales, relaciones interpersonales y culturas institucionales.

Las tensiones productivas identificadas entre teoría-práctica, individual-colectivo, estructura-agencia y certeza-indagación, cuando son adecuadamente gestionadas, catalizan procesos transformativos significativos. Estos espacios de tensión constituyen zonas de desarrollo profesional donde emergen comprensiones y prácticas innovadoras.

Los hallazgos obtenidos abren múltiples líneas de indagación que

podrían fortalecer el conocimiento en este campo. La evaluación longitudinal de la sostenibilidad de las transformaciones identificadas requiere estudios de seguimiento que documenten la evolución de las comunidades de aprendizaje y las prácticas investigativas a mediano y largo plazo.

La transferibilidad del modelo IDEA a contextos diversos, particularmente aquellos con limitaciones estructurales o tecnológicas significativas, demanda investigación comparativa que identifique adaptaciones necesarias y factores críticos para su implementación efectiva.

El desarrollo de métricas más sofisticadas para evaluar la calidad de las transformaciones pedagógicas en entornos digitales constituye otra área prioritaria, especialmente considerando las limitaciones de los instrumentos tradicionales para capturar innovaciones emergentes.

La exploración de las intersecciones entre investigación educativa y equidad digital representa un campo prometedor, particularmente en contextos donde las disparidades tecnológicas pueden amplificar desigualdades educativas existentes.

Finalmente, la investigación sobre los procesos de institucionalización de culturas investigativas en sistemas educativos diversos podría generar conocimiento valioso para informar políticas públicas que reconozcan la investigación como competencia profesional fundamental en la educación contemporánea.

4. Referencias

- Espinosa, P. (2023). **Desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes: retos y oportunidades.** *Revista Ingenio Global*, 2(2), 55-67, e-ISSN: 3028-8800. Recuperado de:
<https://doi.org/10.62943/riq.v2n2.2023.66>
- Flores, J. (2024). **Transformaciones en la educación: la sinergia entre nuevas metodologías pedagógicas y tecnologías emergentes en la**

Editorial

educación. *Reincisol. Revista de Investigación Científica y Social*, 3(6), 5048-5066, e-ISSN: 2953-6421. Ecuador: Reincisol.

García, M., & García-Varcárcel, A. (2022). **Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo.** *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 22(42), 1-15, e-ISSN: 2619-189X. Recuperado de:

<https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/20220105>

García, M., Morales, M., & Gisbert, M. (2022). **El desarrollo de la Competencia Digital Docente en Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura.** *RiiTE. Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (13), 173-199, e-ISSN: 2529-9638. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/riite.543011>

Herdoiza, D., Valladares, M., Calderón, J., & Faggioni, P. (2024). **Transformación educativa: integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.** *Reincisol. Revista de Investigación Científica y Social*, 3(6), 6001-6024, e-ISSN: 2953-6421. Ecuador: Reincisol.

Laurente-Cárdenas, M., Rengifo-Lozano, R., Asmat-Vega, N., & Neyra-Huamani, L. (2020). **Desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios a través de entornos virtuales: experiencias de docentes universitarios en Lima.** *Revista Eleuthera*, 22(2), 71-87, e-ISSN: 2011-4532, e-ISSN: 2463-1469. Recuperado de: <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.5>

Ordóñez, E., & Gutiérrez, N. (2023). **Comunidades de aprendizaje educativas: un enfoque Integral.** *Cuadernos de Pensamiento*, (36), 225-249, e-ISSN: 2660-6070. Recuperado de: <https://doi.org/10.51743/cpe.379>

Poma, C., Rodríguez, C., Poma, J., & Sevilla, R. (2023). **Tutoría académica: Competencias digitales de los docentes de educación superior en**

Editorial

pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 615-627, e-ISSN: 2616-7964. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.539>

Santiago-Trujillo, Y., & Garvich-Ormeño, R. (2024). **Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.** *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 50-65, e-ISSN: 2665-0266. Recuperado de: <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.405>

PhD. Oscar Antonio Martínez Molina

e-mail: oscar.martinez@unae.edu.ec



Nacido es San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela, el 12 de octubre del año 1952. Residenciado en Cuenca, Ecuador. Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional por la Universidad de Los Andes (ULA), extensión Táchira, Venezuela; Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ); Doctor en Educación Mención Suma Cum Laude de la Universidad de Málaga (UMA), España; Postdoctor en Estudios Libres de la Universidad Fermín Toro (UFT); Diplomado en Educación Abierta y a distancia por la Universidad Fermín Toro; Maestría de Experto Avanzado en E-learning por la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA); Maestría de Experto en Tecnología Educativa nivel avanzado en la Fundación para la actualización tecnológica de Latinoamérica; Profesor Jubilado de la Universidad Nacional Abierta (UNA), Categoría Académica de Titular; Director de tesis doctorales y de maestría; Profesor investigador del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación en categoría “A-2”; Docente investigación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, Categoría principal 1; Coordinador del Grupo de Investigación GIET; Director Académico y de Operaciones de la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación (RedINDTEC).

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

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC

Scientific

Edición Regular 2025

CC creative commons

latindex
catálogo 2.0

SciELO

www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

+



Artículos

VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA





Bienestar Psicológico como Alternativa de Mejora al afrontamiento del estrés en Universitarios, Piura 2025

Autora: Olga Alicia León Castro

Universidad César Vallejo, **UCV**

oleonca@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-0211-8064>

Resumen

El bienestar psicológico constituye un factor determinante en la salud mental estudiantil, siendo fundamental para el desarrollo de estrategias adaptativas de afrontamiento al estrés en el contexto universitario actual. El objetivo consistió en analizar el bienestar psicológico como alternativa para mejorar el afrontamiento al estrés en universitarios de Piura durante 2025. Se desarrolló un estudio con enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), método descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 520 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Salud, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas para evaluar las seis dimensiones del bienestar psicológico y tres dimensiones del afrontamiento al estrés. Los resultados revelaron niveles favorables en bienestar psicológico: propósito de vida 60,1%, autoaceptación 57,1%, relaciones positivas 57,1%, dominio del entorno 55,4%, crecimiento personal 55,0% y autonomía 52,9%. En afrontamiento al estrés se encontró: estilo centrado en la emoción 48,8%, estilo centrado en el problema 43,6% y otros estilos adicionales 42,4%. Se concluye que el bienestar psicológico representa una alternativa efectiva para mejorar el afrontamiento al estrés, estableciendo bases para intervenciones preventivas en el contexto educativo superior.

Palabras clave: bienestar psicológico; estrés académico; estrategias de afrontamiento; estudiantes universitarios; salud mental.

Código de clasificación internacional: 6107.02 - Teoría y sistemas.

Cómo citar este artículo:

León, O. (2025). **Bienestar Psicológico como Alternativa de Mejora al afrontamiento del estrés en Universitarios, Piura 2025.** *Revista Científica*, 10(36), 29-47, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.1.29-47>

Fecha de Recepción:
19-11-2024

Fecha de Aceptación:
26-02-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025



Psychological Well-being as an Alternative to Improve Coping with Stress in University Students, Piura 2025

Abstract

Psychological well-being constitutes a determining factor in student mental health, being fundamental for developing adaptive stress coping strategies in the current university context. The objective was to analyze psychological well-being as an alternative to improve stress coping in university students from Piura during 2025. A study was developed with a mixed approach (qualitative-quantitative), descriptive-correlational method and non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 520 university students from the Faculty of Health Sciences, selected through non-probabilistic convenience sampling. Structured surveys and semi-structured interviews were applied to evaluate the six dimensions of psychological well-being and three dimensions of stress coping. Results revealed favorable levels in psychological well-being: purpose in life 60,1%, self-acceptance 57,1%, positive relationships 57,1%, environmental mastery 55,4%, personal growth 55.0% and autonomy 52,9%. In stress coping: emotion-focused style 48,8%, problem-focused style 43,6% and other additional styles 42,4%. It is concluded that psychological well-being represents an effective alternative to improve stress coping, establishing foundations for preventive interventions in higher education contexts.

Keywords: psychological well-being; academic stress; coping strategies; university students; mental health.

International classification code: 6107.02 - Theory and systems.

How to cite this article:

León, O. (2025). **Psychological Well-being as an Alternative to Improve Coping with Stress in University Students, Piura 2025.** *Revista Científica*, 10(36), 29-47, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.1.29-47>

Date Received:
19-11-2024

Date Acceptance:
26-02-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

El bienestar psicológico constituye una construcción personal derivada de un conjunto de vivencias que abarcan tanto experiencias positivas como negativas, involucrando la disponibilidad de redes de apoyo y la formación de vínculos interpersonales saludables. Este fenómeno complejo y multidimensional exige esfuerzos cognitivos y conductuales dirigidos hacia el logro del propósito de vida, el crecimiento personal y la autorrealización a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo humano.

Comprende el estado general de equilibrio emocional y mental, abarcando una sensación de satisfacción y armonía en diversas áreas de la vida, integrando tanto experiencias emocionales positivas como negativas, junto con la percepción general de satisfacción con la vida y el funcionamiento psicológico global. En este sentido, Barragán (2023): establece que constituye un componente esencial de la salud integral, influyendo en cómo las personas enfrentan los desafíos, interactúan con otros y perciben el mundo.

Las dimensiones del bienestar psicológico comprenden una serie de características fundamentales para el desarrollo humano integral. La autonomía implica la capacidad de actuar de manera independiente, tomar decisiones alineadas con los propios valores y objetivos, y sentir control sobre la propia vida. Asimismo, la autoaceptación incluye la habilidad de reconocerse a uno mismo con sus fortalezas y debilidades, manteniendo una actitud compasiva hacia uno mismo.

Otra característica fundamental constituye el establecimiento de relaciones positivas, basadas en vínculos interpersonales satisfactorios sustentados en la empatía, el apoyo mutuo y una comunicación efectiva. Además, se encuentra el crecimiento personal, que supone estar dispuesto a aprender, reflexionar sobre uno mismo y buscar oportunidades de desarrollo continuo para mejorar como individuo. De igual manera, Marín, Jorquera y La Banca (2023a): destacan la importancia de estas dimensiones en el contexto

universitario.

La relevancia del bienestar psicológico se evidencia en las consecuencias de su déficit en la población universitaria. Contar con niveles bajos de bienestar psicológico incrementa la probabilidad de desarrollar trastornos mentales como depresión, ansiedad, estrés crónico, trastornos alimenticios y otros problemas psicológicos. Quienes presentan un bienestar psicológico limitado suelen enfrentar dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables, desempeñarse eficazmente en el ámbito laboral o académico, y participar activamente en actividades sociales. Por consiguiente, Vences, Márquez y Cardoso (2023a): señalan que el malestar emocional puede conducir al uso de estrategias de afrontamiento inadecuadas, como el consumo de sustancias, lo que incrementa el riesgo de abuso de alcohol, drogas u otras adicciones.

El marco teórico que sustenta esta investigación se fundamenta en la teoría del bienestar psicológico desarrollada por Ryff (1989a): quien propone que el bienestar humano constituye un proceso complejo y multidimensional que trasciende la simple búsqueda de placer o felicidad. Fundamentalmente, identifica seis dimensiones esenciales: la autoaceptación, que implica desarrollar una actitud positiva hacia uno mismo; las relaciones positivas con los demás, referidas a la capacidad de formar vínculos profundos y significativos basados en la empatía, el afecto y la confianza; y la autonomía, que comprende la habilidad para actuar de manera independiente y autosuficiente.

Complementariamente, Ryff (1989b): describe las dimensiones restantes: el dominio del entorno, relacionado con la capacidad de manejar y controlar eficazmente las demandas externas; el propósito en la vida, que abarca el establecimiento de metas y objetivos que proporcionan dirección y significado; y el crecimiento personal, referido a la disposición constante para desarrollarse y superarse.

El afrontamiento al estrés representa los esfuerzos cognitivos y conductuales que las personas utilizan para manejar situaciones estresantes o demandantes. Este proceso dinámico varía según las circunstancias, permitiendo la adaptación y el desarrollo de estrategias más efectivas con la experiencia y el apoyo adecuado. En este contexto, Valdez, Marentes, Correa, Hernández, Enríquez y Quintana (2022a): explican que el estrés puede afectar tanto el bienestar físico como el mental y emocional, impactando el funcionamiento diario. Cuando se vuelve crónico, puede aumentar el riesgo de enfermedades fisiológicas, trastornos del sueño, problemas gastrointestinales y debilitamiento del sistema inmunológico.

Adicionalmente, Cassaretto, Vilela y Gamarra (2021a): establecen que el estrés prolongado está asociado con trastornos de ansiedad, depresión, problemas relacionados con el trauma y otras dificultades emocionales, así como episodios de pánico e ira, pudiendo influir en la conducta y llevando a estrategias de afrontamiento poco saludables como el consumo de sustancias, la alimentación emocional, el aislamiento social o la procrastinación.

La conceptualización teórica del afrontamiento al estrés se estructura en tres dimensiones principales que caracterizan las diferentes estrategias empleadas por los individuos. Inicialmente, Carver, Scheier y Weintraub (1989a): describen el afrontamiento basado en el problema, que busca abordar directamente la causa del estrés, identificando la situación y elaborando un plan de acción para resolverla, siendo especialmente útil cuando el problema es modificable o requiere intervención directa.

Subsecuentemente, Carver, Scheier y Weintraub (1989b): explican el afrontamiento centrado en la emoción, que busca gestionar las respuestas emocionales negativas ante el estrés mediante la expresión de sentimientos, el apoyo social o técnicas de relajación, siendo útil cuando la situación no puede modificarse. Por otro lado, el afrontamiento basado en la evitación implica estrategias como el aislamiento, la negación o la distracción, que

pueden proporcionar alivio temporal, pero resultar menos efectivas o perjudiciales a largo plazo si se convierten en el único mecanismo de afrontamiento.

La problemática que motiva esta investigación surge de la necesidad de comprender y mejorar las estrategias de afrontamiento al estrés en el contexto universitario actual. Los estudiantes universitarios enfrentan múltiples desafíos académicos, sociales y personales que pueden generar niveles significativos de estrés, afectando su rendimiento académico, bienestar emocional y desarrollo integral. Esta situación plantea la interrogante: ¿Cómo influye el bienestar psicológico en la mejora del afrontamiento al estrés en universitarios, Piura 2025?. Por lo que surge la necesidad de conocer como contar con un adecuado bienestar psicológico impacta positivamente sobre el afrontamiento al estrés de los estudiantes universitarios.

El objetivo del estudio consiste en analizar el bienestar psicológico como una alternativa para mejorar el afrontamiento al estrés, Piura, Perú, en el año 2025.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto “cualitativo y cuantitativo” (Bagur-Pons, Roselló-Ramon, Paz-Laurido y Verger, 2021); utilizando un método descriptivo-correlacional (Osada y Salvador-Carrillo, 2021); para analizar la relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios. Se empleó un diseño no experimental de tipo transversal (Cvetkovic-Vega, Maguiña, Soto, Lama-Valdivia y Correa-López, 2021); que permitió la recolección de datos en un único momento temporal durante el período académico 2024-II del año 2025.

La investigación se realizó en una universidad de la ciudad de Piura, Perú, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Salud durante el segundo semestre del año 2024. El análisis se enfocó en estudiantes

universitarios matriculados en las escuelas pertenecientes a dicha facultad, quienes constituyeron la población objetivo del estudio. Los criterios de inclusión contemplaron a estudiantes cuya edad osciló entre 18 y 31 años, que se encontraban matriculados en el periodo 2024-II, que aceptaron participar voluntariamente en el estudio y que brindaron su consentimiento informado por escrito.

La muestra de estudio estuvo conformada por un total de 520 estudiantes universitarios de las escuelas pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud, seleccionados inicialmente de una población de 577 estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión establecidos. El criterio de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad y accesibilidad de los participantes durante el período de recolección de datos. La reducción de la muestra inicial se debió a la exclusión de participantes que no completaron adecuadamente los instrumentos o que retiraron su consentimiento durante el proceso.

Las variables estudiadas incluyeron el bienestar psicológico como variable independiente, evaluada a través de sus seis dimensiones: autonomía, autoaceptación, relaciones positivas con los otros, crecimiento personal, propósito en la vida y dominio del entorno. La variable dependiente correspondió al afrontamiento al estrés, analizada mediante tres dimensiones: estilo centrado en el problema, estilo centrado en la emoción y otros estilos adicionales de afrontamiento. Ambas variables fueron medidas utilizando escalas de respuesta tipo Likert previamente validadas en contextos similares.

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de encuestas estructuradas que proporcionaron información cuantitativa sobre los niveles de bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento de los participantes. Complementariamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitieron profundizar en la percepción y experiencias de los estudiantes respecto al manejo del estrés en su contexto académico. Los instrumentos

fueron administrados de manera presencial en las instalaciones universitarias, en horarios coordinados previamente con las autoridades académicas para minimizar la interferencia con las actividades lectivas.

El procesamiento y análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva, calculando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para caracterizar las variables de estudio. Para el análisis correlacional, se emplearon pruebas estadísticas apropiadas según la naturaleza y distribución de los datos obtenidos. Los datos cualitativos provenientes de las entrevistas fueron analizados mediante técnicas de análisis de contenido, identificando categorías y patrones temáticos relacionados con las experiencias de bienestar psicológico y afrontamiento al estrés.

La investigación contó con la aprobación del Consejo Científico y el Comité de Ética de la institución universitaria donde se desarrolló el estudio, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de la investigación con seres humanos. Se aseguró la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas. Los datos recolectados fueron tratados exclusivamente con fines de investigación científica, manteniéndose bajo estrictas medidas de seguridad y acceso restringido al equipo investigador.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Los resultados obtenidos a través de las encuestas sobre bienestar psicológico y afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios proporcionaron información relevante para la investigación. Los hallazgos permitieron identificar datos significativos que contribuyeron a una mejor comprensión del fenómeno estudiado, garantizando información válida y útil para el análisis posterior.

Tabla 1. Dimensiones de la variable de Bienestar psicológico.

Bienestar psicológico	Categorías					
Dimensiones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algunas veces de acuerdo	Frecuentemente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Autonomía	73 (14,0%)	35 (6,7%)	136 (26,2%)	118 (22,7%)	70 (13,5%)	88 (16,9%)
Autoaceptación	56 (10,8%)	48 (9,2%)	118 (22,7%)	95 (18,3%)	110 (21,2%)	93 (17,9%)
Relaciones positivas con los otros	79 (15,2%)	26 (5,0%)	118 (22,7%)	121 (23,3%)	74 (14,2%)	102 (19,6%)
Crecimiento personal	74 (14,2%)	41 (7,9%)	118 (22,7%)	90 (17,3%)	109 (21,0%)	88 (16,9%)
Propósito en la vida	96 (18,5%)	60 (11,5%)	52 (10,0%)	141 (27,1%)	115 (22,1%)	56 (10,8%)
Dominio del entorno	69 (13,3%)	57 (11,0%)	82 (15,8%)	81 (15,6%)	117 (22,5%)	114 (21,9%)

Fuente: La Autora (2025).

Como se visualiza en la tabla 1, los resultados de la variable bienestar psicológico mostraron distribuciones heterogéneas en sus seis dimensiones evaluadas. En la dimensión autonomía, se observó que el mayor porcentaje de participantes (26,2%) se ubicó en la categoría “Algunas veces de acuerdo”, seguido por el 22,7% que manifestó estar “Frecuentemente de acuerdo” y el 16,9% que expresó estar “Totalmente de acuerdo”. La suma de las categorías favorables (frecuentemente de acuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) representó el 52,9% de los encuestados, mientras que las categorías de desacuerdo sumaron el 20,7%.

En la dimensión autoaceptación, se evidenció una distribución equilibrada donde el 22,7% de los participantes indicó “Algunas veces de acuerdo”, el 21,2% manifestó estar “De acuerdo” y el 18,3% expresó estar “Frecuentemente de acuerdo”. El porcentaje de estudiantes en categorías favorables alcanzó el 57,1%, mientras que las categorías de desacuerdo sumaron el 20,0%.

La dimensión relaciones positivas con los otros presentó que el 23,3% de los encuestados manifestó estar “Frecuentemente de acuerdo”, el 22,7% indicó “Algunas veces de acuerdo” y el 19,6% expresó estar “Totalmente de acuerdo”. Las categorías favorables representaron el 57,1% de las respuestas, mientras que las categorías de desacuerdo sumaron el 20,2%.

En cuanto al crecimiento personal, se registró que el 22,7% de los

participantes se ubicó en “Algunas veces de acuerdo”, el 21,0% manifestó estar “De acuerdo” y el 17,3% indicó estar “Frecuentemente de acuerdo”. Las categorías favorables alcanzaron el 55,0%, mientras que las categorías de desacuerdo sumaron el 22,1%.

La dimensión propósito en la vida mostró la mayor concentración en “Frecuentemente de acuerdo” con 27,1%, seguida por “De acuerdo” con 22,1%. Las categorías favorables representaron el 60,1% de las respuestas. Sin embargo, esta dimensión también presentó el mayor porcentaje de desacuerdo, sumando el 30,0%.

Finalmente, en la dimensión dominio del entorno, se observó que el 22,5% de los encuestados manifestó estar “De acuerdo”, el 21,9% indicó estar “Totalmente de acuerdo” y el 15,6% expresó estar “Frecuentemente de acuerdo”. Las categorías favorables representaron el 55,4% de las respuestas, mientras que las categorías de desacuerdo sumaron el 24,3%.

Tabla 2. Dimensiones de la variable de Afrontamiento del estrés.

Afrontamiento del estrés	Categorías			
	Casi nunca hago eso	A veces hago eso	Generalmente hago eso	Casi siempre hago eso
Estilo centrado en el problema	133 (25,6%)	160 (30,8%)	72 (13,8%)	155 (29,8%)
Estilo centrado en la emoción	112 (21,5%)	154 (29,6%)	101 (19,4%)	153 (29,4%)
Otros estilos adicionales de afrontamiento	148 (28,5%)	152 (29,2%)	98 (18,8%)	122 (23,5%)

Fuente: La Autora (2025).

Los resultados de la variable afrontamiento del estrés revelaron patrones específicos en las tres dimensiones evaluadas. En el estilo centrado en el problema, se encontró que el 30,8% de los participantes indicó “A veces hago eso”, mientras que el 29,8% manifestó “Casi siempre hago eso”. Las categorías de uso frecuente (generalmente y casi siempre) sumaron el 43,6%, mientras que el 25,6% expresó “Casi nunca hago eso”.

En la dimensión estilo centrado en la emoción, se observó una distribución similar donde el 29,6% de los encuestados indicó “A veces hago eso” y el 29,4% manifestó “Casi siempre hago eso”. Las categorías de uso

frecuente representaron el 48,8% de las respuestas, mientras que el 21,5% expresó “Casi nunca hago eso”.

Los otros estilos adicionales de afrontamiento mostraron que el 29,2% de los participantes indicó “A veces hago eso”, el 28,5% manifestó “Casi nunca hago eso” y el 23,5% expresó “Casi siempre hago eso”. Las categorías de uso frecuente alcanzaron el 42,4% de las respuestas.

Los hallazgos evidenciaron que no existió un estilo predominante de afrontamiento del estrés entre los encuestados, ya que las tres dimensiones presentaron distribuciones relativamente equilibradas en las categorías de mayor y menor frecuencia de uso. Los estilos centrados en el problema y en la emoción mostraron porcentajes similares en las categorías de mayor implementación, mientras que otros estilos adicionales de afrontamiento presentaron mayor variabilidad en su utilización.

4. Discusión

Los hallazgos del presente estudio revelan aspectos significativos sobre la relación entre el bienestar psicológico y el afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos en las dimensiones del bienestar psicológico muestran una distribución heterogénea que requiere análisis detallado en el contexto de la literatura científica existente.

En relación con la dimensión autonomía, los resultados indican que el 52,9% de los participantes se ubicó en las categorías favorables (frecuentemente de acuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo), mientras que el 20,7% manifestó estar en desacuerdo. Estos hallazgos son consistentes con los planteamientos de Ryff (1989c): quien estableció que la autonomía constituye una dimensión fundamental del bienestar psicológico, caracterizada por la capacidad de actuar de manera independiente y tomar decisiones alineadas con los propios valores. Sin embargo, el hecho de que aproximadamente una quinta parte de los estudiantes presente dificultades en

esta dimensión sugiere la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan la autodeterminación en el contexto universitario.

La dimensión autoaceptación mostró que el 57,1% de los encuestados se ubicó en categorías favorables, lo que resulta alentador considerando que esta dimensión implica la habilidad de reconocerse a uno mismo con fortalezas y debilidades. Estos resultados coinciden con los estudios de Marín, Jorquera y La Banca (2023b): quienes destacaron la importancia de la autoaceptación en el desarrollo del bienestar psicológico universitario. No obstante, el 20,0% que manifestó desacuerdo sugiere que existe un grupo considerable de estudiantes que enfrenta desafíos en la valoración personal, lo cual podría estar relacionado con las presiones académicas y sociales propias del entorno universitario.

En cuanto a las relaciones positivas con los otros, el 57,1% de los participantes se ubicó en categorías favorables, lo que refleja la capacidad de establecer vínculos interpersonales satisfactorios. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que Ryff (1989d): identificó esta dimensión como esencial para el bienestar integral. La importancia de las relaciones sociales en el contexto universitario ha sido documentada ampliamente, considerando que constituyen redes de apoyo fundamentales para el manejo del estrés académico.

Los resultados de crecimiento personal evidenciaron que el 55,0% de los encuestados se ubicó en categorías favorables, sugiriendo una disposición hacia el desarrollo continuo. Sin embargo, el 22,1% que manifestó desacuerdo indica que existe un grupo significativo que no percibe oportunidades de crecimiento en su experiencia universitaria. Este aspecto requiere atención, ya que el crecimiento personal es fundamental para la adaptación a los desafíos académicos y profesionales futuros.

La dimensión propósito en la vida presentó resultados contradictorios, con el 60,1% en categorías favorables, pero también el mayor porcentaje de

desacuerdo (30,0%). Esta polarización puede explicarse por la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes universitarios, quienes están en proceso de definir sus objetivos profesionales y personales. Los hallazgos coinciden con las observaciones de Vences, Márquez y Cardoso (2023b): sobre las dificultades que enfrentan los universitarios para establecer un sentido claro de dirección en sus vidas.

En relación con el dominio del entorno, el 55,4% de los participantes se ubicó en categorías favorables, aunque el 24,3% manifestó dificultades. Estos resultados sugieren que, si bien la mayoría de los estudiantes percibe cierto control sobre su entorno, existe un grupo considerable que experimenta sensación de falta de dominio, lo cual podría estar relacionado con las demandas académicas y la transición hacia la vida adulta.

Respecto al afrontamiento al estrés, los resultados revelan patrones interesantes que ameritan análisis cuidadoso. En el estilo centrado en el problema, el 43,6% de los participantes manifestó utilizarlo frecuentemente (generalmente y casi siempre), mientras que el 25,6% indicó casi nunca emplearlo. Estos hallazgos son consistentes con la teoría de Carver, Scheier y Weintraub (1989c): que establece la efectividad de este estilo cuando las situaciones son modificables. Sin embargo, el porcentaje considerable que no emplea este estilo sugiere la necesidad de fortalecer habilidades de resolución de problemas en los estudiantes.

El estilo centrado en la emoción mostró una distribución favorable, con el 48,8% utilizándolo frecuentemente y el 21,5% casi nunca empleándolo. Como señalaron Carver, Scheier y Weintraub (1989d): este estilo resulta útil cuando las situaciones no pueden modificarse, pero su uso excesivo puede resultar contraproducente. Los resultados sugieren que los estudiantes recurren equilibradamente a estrategias emocionales, lo cual puede ser adaptativo en el contexto universitario.

Los otros estilos adicionales de afrontamiento presentaron la mayor

variabilidad, con el 42,4% utilizándolos frecuentemente y el 28,5% casi nunca empleándolos. Esta diversidad refleja las diferencias individuales en las estrategias de afrontamiento, como han documentado Valdez, Marentes, Correa, Hernández, Enríquez y Quintana (2022b): en sus estudios sobre el manejo del estrés en población universitaria.

La ausencia de un estilo predominante de afrontamiento observada en este estudio sugiere que los estudiantes emplean estrategias mixtas para manejar el estrés, lo cual puede ser interpretado positivamente como flexibilidad adaptativa. Sin embargo, también indica la necesidad de desarrollar programas de intervención que fortalezcan las estrategias más efectivas según el tipo de situación estresante.

Los hallazgos del presente estudio contribuyen al entendimiento de cómo el bienestar psicológico puede influir en las estrategias de afrontamiento al estrés en población universitaria. La relación entre ambas variables sugiere que el fortalecimiento de las dimensiones del bienestar psicológico podría mejorar la capacidad de los estudiantes para enfrentar situaciones estresantes de manera más adaptativa, como sugieren Cassaretto, Vilela y Gamarra (2021b): en sus investigaciones sobre estrés académico.

Las limitaciones del estudio incluyen el diseño transversal, que no permite establecer relaciones causales definitivas, y el muestreo por conveniencia, que podría limitar la generalización de los resultados. Futuras investigaciones longitudinales podrían proporcionar mayor evidencia sobre la direccionalidad de la relación entre bienestar psicológico y afrontamiento al estrés en contextos universitarios.

5. Conclusiones

El presente estudio demuestra que el bienestar psicológico constituye una alternativa viable y efectiva para mejorar el afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. Los hallazgos revelan que las dimensiones del

bienestar psicológico influyen de manera diferencial en las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes, estableciendo una relación compleja que trasciende las conceptualizaciones tradicionales del manejo del estrés académico.

El significado práctico de estos resultados radica en la posibilidad de desarrollar programas de intervención integral que fortalezcan simultáneamente el bienestar psicológico y las estrategias adaptativas de afrontamiento. Las instituciones universitarias pueden implementar estrategias específicas dirigidas a fortalecer la autonomía estudiantil, promover la autoaceptación, facilitar el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y fomentar el crecimiento personal. Estas intervenciones representan una inversión en la salud mental estudiantil que se traduce en mejor rendimiento académico, menor deserción y mayor satisfacción con la experiencia universitaria.

Los aspectos novedosos del estudio incluyen la identificación de patrones específicos de distribución en las dimensiones del bienestar psicológico, particularmente la polarización observada en la dimensión propósito de vida, que sugiere una bifurcación en la población estudiantil entre aquellos que poseen claridad direccional y quienes experimentan incertidumbre existencial. Adicionalmente, la ausencia de un estilo predominante de afrontamiento al estrés revela la flexibilidad adaptativa de los estudiantes universitarios, contradiciendo concepciones previas sobre la rigidez en las estrategias de manejo del estrés.

La comparación con investigaciones similares confirma la universalidad de ciertos patrones del bienestar psicológico en población universitaria, mientras que identifica particularidades contextuales relacionadas con el entorno sociocultural específico. Las convergencias observadas en las dimensiones de relaciones interpersonales y crecimiento personal coinciden con tendencias internacionales, mientras que las diferencias en autonomía y

dominio del entorno sugieren influencias culturales que requieren consideración en futuras investigaciones comparativas.

Las futuras investigaciones deben explorar la direccionalidad causal entre bienestar psicológico y afrontamiento al estrés mediante diseños longitudinales que permitan establecer relaciones temporales definitivas. Resulta fundamental investigar los mecanismos mediadores específicos que explican cómo cada dimensión del bienestar psicológico influye en estrategias particulares de afrontamiento. Adicionalmente, se requieren estudios que examinen la efectividad de intervenciones diseñadas específicamente para fortalecer las dimensiones del bienestar psicológico más deficitarias identificadas en este estudio.

Las interrogantes que emergen incluyen: ¿Cuáles son los factores predictores del desarrollo diferencial de las dimensiones del bienestar psicológico en estudiantes universitarios?; ¿Cómo influyen las características socioeconómicas y culturales en la relación entre bienestar psicológico y afrontamiento al estrés?; ¿Qué intervenciones resultan más efectivas para fortalecer las dimensiones específicas del bienestar psicológico que presentan mayor déficit?; ¿Existe una secuencia óptima de desarrollo de las dimensiones del bienestar psicológico que maximice la efectividad del afrontamiento al estrés?.

Las limitaciones metodológicas del estudio incluyen el diseño transversal que impide establecer causalidad, el muestreo no probabilístico que limita la generalización de resultados, y la dependencia de medidas de autoinforme que pueden estar sujetas a sesgos de deseabilidad social. La concentración en una sola institución universitaria y en estudiantes de ciencias de la salud restringe la aplicabilidad de los hallazgos a otras poblaciones estudiantiles. Sin embargo, la validez de los resultados se sustenta en la coherencia interna de los hallazgos, la consistencia con el marco teórico establecido y la congruencia con investigaciones previas en contextos

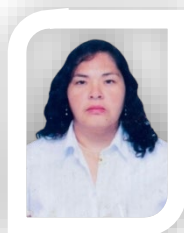
similares.

La investigación confirma que el bienestar psicológico representa una alternativa efectiva para mejorar el afrontamiento al estrés en universitarios, estableciendo bases sólidas para el desarrollo de intervenciones preventivas y terapéuticas en el contexto educativo superior. Los hallazgos contribuyen al entendimiento integral de la salud mental estudiantil y proporcionan evidencia empírica para la implementación de políticas institucionales orientadas al bienestar psicológico como estrategia de mejora del afrontamiento al estrés académico.

5. Referencias

- Bagur-Pons, S., Roselló-Ramon, M., Paz-Laurido, B., & Verger, S. (2021). **El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa.** *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-21, e-ISSN: 1134-4032. Recuperado de: <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barragán, A. (2023). **Bienestar, salud mental óptima y florecimiento: esclareciendo y diferenciando conceptos complejos.** *Liberabit*, 29(2), 1-17, e-ISSN: 2223-7666. Recuperado de: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.680>
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989a,b,c,d). **Assessing coping strategies: A theoretically based approach.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283, e-ISSN: 1939-1315. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021a,b). **Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas.** *Liberabit*, 27(2), 1-18, e-ISSN: 2223-7666. Recuperado de: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>

- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa-López, L. (2021). **Estudios transversales**. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185, e-ISSN: 2308-0531. Recuperado de: <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Marín, C., Jorquera, Y., & La Banca, H. (2023a,b). **Relación del bienestar psicológico con las estrategias de afrontamiento y la satisfacción familiar en universitarios durante la pandemia**. *Revista de Psicología*, 41(2), 823-858, e-ISSN: 2223-3733. Recuperado de: <https://doi.org/10.18800/psico.202302.008>
- Osada, J., & Salvador-Carrillo, J. (2021). **Estudios “descriptivos evolucionales”: ¿término correcto?**. *Revista Médica de Chile*, 149(9), 1383-1384, ISSN: 0034-9887. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0034-98872021000901383>
- Ryff, C. (1989a,b,c,d). **Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing**. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55, e-ISSN: 1464-0651. United Kingdom: SAGE Publications, Ltd.
- Valdez, Y., Marentes, R., Correa, S., Hernández, R., Enríquez, I., & Quintana, M. (2022a,b). **Nivel estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de la licenciatura en enfermería**. *Enfermería Global*, 21(1), 248-270, e-ISSN: 1695-6141. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/eglobal.441711>
- Vences, K., Márquez, J., & Cardoso, D. (2023a,b). **Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de nuevo ingreso**. *Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), 1-25, e-ISSN: 2007-7467. Recuperado de: <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1385>

Olga Alicia León Castroe-mail: oleonca@ucvvirtual.edu.pe

Nacida en Piura, Perú, el 12 de octubre del año 1969. Licenciada en Psicología por la Universidad Los Ángeles de Chimbote (ULADECH, 2012); Especialista en Estimulación Temprana, Psicomotricidad y Aprendizaje; trabajé en área Psicopedagógica en Instituciones Educativas en Educación Inicial (2012-2016); desde el 2015-2019, desempeñé la Psicología Escolar en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, en tres niveles de Educación Básica Regular; Maestra en Psicología Educativa de Universidad César Vallejo (UCV, 2016); desde 2019, inicie la Docencia Universitaria en Universidad Los Ángeles de Chimbote (Uladech) y la Universidad César Vallejo (UCV), Piura (2021); Ponente/Capacitadora en Institutos y Grupos de Formación Educativa, brindando diversas temáticas a auxiliares y docentes; mi experiencia en educación me lleva investigar el bienestar psicológico de los estudiantes, enfocándome en carencias y estrategias para mejorar su desarrollo académico y emocional.



El Rol del Docente en la Estimulación de Habilidades Motrices Básicas en la Educación Primaria

Autores: Luis Octavio Escudero Arias

Universidad César Vallejo, **UCV**

lescuderoar90@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4387-9524>

Alexandra Dolores Orozco Orozco

Ministerio de Educación, **MINEDUC**

alexandrad.orozco@educacion.gob.ec

Riobamba, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0002-4858-5477>

Carmen Rosa Borja Ulloa

Ministerio de Educación, **MINEDUC**

carmenr.borja@educacion.gob.ec

Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0006-2600-2735>

Julia Natacha Salazar Tigreiro

Ministerio de Educación, **MINEDUC**

natacha.salazar@educacion.gob.ec

Guayaquil Ecuador

<https://orcid.org/0009-0006-1549-9635>

Resumen

La insuficiente estimulación de habilidades motrices básicas en la educación primaria constituye una preocupación mundial que afecta el desarrollo integral infantil. Este estudio analizó el rol del docente en la estimulación de habilidades motrices básicas en la educación primaria. Se realizó una revisión de literatura con enfoque cualitativo, efectuando búsquedas en bases de datos académicas como Scopus, *Web of Science*, SciELO, Redalyc y Dialnet. Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar estudios publicados en los últimos cinco años, utilizando palabras clave específicas y conectores booleanos. De 60 registros identificados, se excluyeron 48 y se incluyeron 12 artículos para análisis final. Los resultados evidenciaron que el docente debe integrar metodologías activas basadas en juego, estrategias inclusivas personalizadas, evaluación formativa continua y promoción de ambientes motivadores. Se identificaron como factores limitantes la falta de formación especializada y recursos insuficientes. Se concluye que el docente constituye el factor determinante en la estimulación efectiva de habilidades motrices, actuando como mediador integral que trasciende la simple ejecución de actividades físicas, requiriendo formación especializada y recursos adecuados para optimizar el desarrollo motriz infantil integral.

Palabras clave: educación primaria; desarrollo motor; formación de docentes; métodos de enseñanza; evaluación del estudiante.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

Escudero, L., Orozco, A., Borja, C., & Salazar, J. (2025). **El Rol del Docente en la Estimulación de Habilidades Motrices Básicas en la Educación Primaria**. *Revista Científica*, 10(36), 48-70, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.2.48-70>

Fecha de Recepción:

01-10-2024

Fecha de Aceptación:

05-11-2024

Fecha de Publicación:

05-05-2025

The Teacher's Role in Stimulating Basic Motor Skills in Primary Education

Abstract

The insufficient stimulation of basic motor skills in primary education constitutes a worldwide concern that affects comprehensive child development. This study analyzed the teacher's role in stimulating basic motor skills in primary education. A literature review with a qualitative approach was conducted, performing searches in academic databases such as Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, and Dialnet. Inclusion and exclusion criteria were applied to select studies published in the last five years, using specific keywords and Boolean connectors. From 60 identified records, 48 were excluded and 12 articles were included for final analysis. Results showed that teachers must integrate active game-based methodologies, personalized inclusive strategies, continuous formative evaluation, and promotion of motivating environments. Lack of specialized training and insufficient resources were identified as limiting factors. It is concluded that teachers constitute the determining factor in effective motor skills stimulation, acting as integral mediators that transcend simple execution of physical activities, requiring specialized training and adequate resources to optimize comprehensive child motor development.

Keywords: primary education; motor development; teacher training; teaching methods; student assessment.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this article:

Escudero, L., Orozco, A., Borja, C., & Salazar, J. (2025). **The Teacher's Role in Stimulating Basic Motor Skills in Primary Education**. *Revista Científica*, 10(36), 48-70, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.2.48-70>

Date Received:
01-10-2024

Date Acceptance:
05-11-2024

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

En la actualidad, el rol del docente en la estimulación de las habilidades motrices básicas ha cobrado una relevancia significativa dentro del proceso educativo, especialmente en los primeros años de formación (López y Juanes, 2021): puesto que, más allá de la enseñanza tradicional, el profesor debe actuar como un facilitador del movimiento, diseñando actividades que fomenten la coordinación, el equilibrio y la agilidad en los niños, siendo fundamental incorporar estrategias dinámicas que combinen el juego con el aprendizaje, adaptando las metodologías a las necesidades individuales de cada estudiante.

Además, el docente debe considerar el entorno escolar como un espacio propicio para el desarrollo motriz, promoviendo el uso de áreas abiertas y materiales adecuados que potencien el desarrollo físico (Rubiera, 2020): en consecuencia, su labor no solo implica la enseñanza de conceptos teóricos, sino también la creación de experiencias prácticas que estimulen el movimiento, en este sentido, la planificación de sesiones con enfoque lúdico permite que los estudiantes fortalezcan sus habilidades motrices de manera natural y progresiva.

A nivel mundial, la insuficiente estimulación de las habilidades motrices básicas en la infancia es una preocupación creciente, en España el 58% de los docentes percibe que la motricidad no se trabaja lo suficiente en las aulas, lo que puede afectar el desarrollo integral de los niños (Alonso y Pazos, 2020a). También según datos del Banco Mundial (BM, 2021): a nivel europeo se estima que alrededor del 15% de la población infantil tiene algún tipo de discapacidad que podría afectar su desarrollo motor.

En México, datos de la Fundación Pública (2022): indican que aproximadamente el 6% de los niños de entre 5 y 14 años presentan alguna discapacidad, lo que puede influir en el desarrollo de sus habilidades motrices. En Chile, la pandemia ha exacerbado esta situación, puesto que, según

estudios de Riquelme (2022): existen retrocesos en el desarrollo de habilidades de coordinación y equilibrio en preescolares debido al confinamiento prolongado. En Colombia, un estudio realizado en una el 79,5% de las niñas evaluadas presentaron un desempeño bajo en habilidades motrices básicas, con un 75% mostrando deficiencias en manipulación y un 54,2% en estabilidad (Peña, Loaiza y Montoya, 2023).

Además, en Ecuador han identificado problemas específicos en habilidades motrices básicas, como déficit de coordinación y equilibrio, en niños de 5 años (Cueva-Quevedo, Bayas-Machado y Ávila-Mediavilla, 2024). También, se identificó que los niños de segundo año de educación básica presentaban dificultades en la ejecución de habilidades motrices como correr, saltar y lanzar, lo cual, resalta la necesidad de implementar programas de intervención que promuevan el desarrollo motriz desde edades tempranas, con el fin de garantizar un desarrollo integral en la población infantil ecuatoriana (Dorado, 2016).

Por ello, el papel del maestro en el fortalecimiento de las habilidades motrices básicas no se limita únicamente a la ejecución de actividades físicas, sino que también abarca la observación y evaluación constante del progreso de cada estudiante, siendo esencial que el docente identifique posibles dificultades en el desarrollo motriz y proponga estrategias para superarlas, trabajando en conjunto con la familia y otros profesionales educativos, además, la integración de recursos tecnológicos y pedagógicos innovadores, como circuitos motores y juegos interactivos, puede potenciar la motivación y participación del niño en el proceso de aprendizaje.

El artículo, tiene justificación teórica basado en Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934); y Jean William Fritz Piaget (1896-1980), quienes indican que el docente actúa como mediador del aprendizaje, utilizando estrategias lúdicas y didácticas para mejorar la coordinación, el equilibrio y la fuerza, mientras, en la práctica, esto permite diseñar actividades que integren la

motricidad con el currículo escolar, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nivel social, una adecuada estimulación motriz previene el sedentarismo y fortalece la inclusión educativa, finalmente, su pertinencia radica en la necesidad de contrarrestar la disminución del movimiento en la infancia debido al uso excesivo de la tecnología y los cambios en los estilos de vida actuales.

Con base en lo descrito el artículo formula la siguiente interrogante: ¿Cómo el rol del docente estimula las habilidades motrices básicas en la Educación Primaria?. Además, el objetivo general de este artículo es analizar el rol del docente en la estimulación de habilidades motrices básicas en la educación primaria.

2. Metodología

La metodología utilizada en este artículo de revisión de literatura se basa en un enfoque cualitativo, puesto que, para Hernández, Fernández y Baptista (2014): ayuda en la comprensión de fenómenos complejos por medio de la recolección y análisis de información no numérica, para identificar patrones, tendencias o vacíos en la literatura existente. Por ello, con el propósito de analizar el rol del docente en la estimulación de las habilidades motrices básicas en la educación primaria, se realizó una búsqueda exhaustiva de información en bases de datos académicas, priorizando artículos científicos publicados en revistas indexadas como Scopus, *Web of Science*, SciELO, Redalyc, Dialnet, donde se establecieron criterios de inclusión y exclusión que permitieron seleccionar estudios relevantes publicados en los últimos cinco años, garantizando así la actualidad y pertinencia de la información obtenida.

Para la recopilación de la información, se emplearon palabras clave como "habilidades motrices básicas", "estimulación motriz en la educación primaria" y "rol del docente en el desarrollo motor", las cuales se combinaron estratégicamente con conectores booleanos para optimizar los resultados y

obtener estudios de alta calidad científica. Se revisaron artículos que abordaban desde teorías del desarrollo motor hasta estrategias didácticas aplicadas en el aula, lo que permitió construir una visión integral del tema.

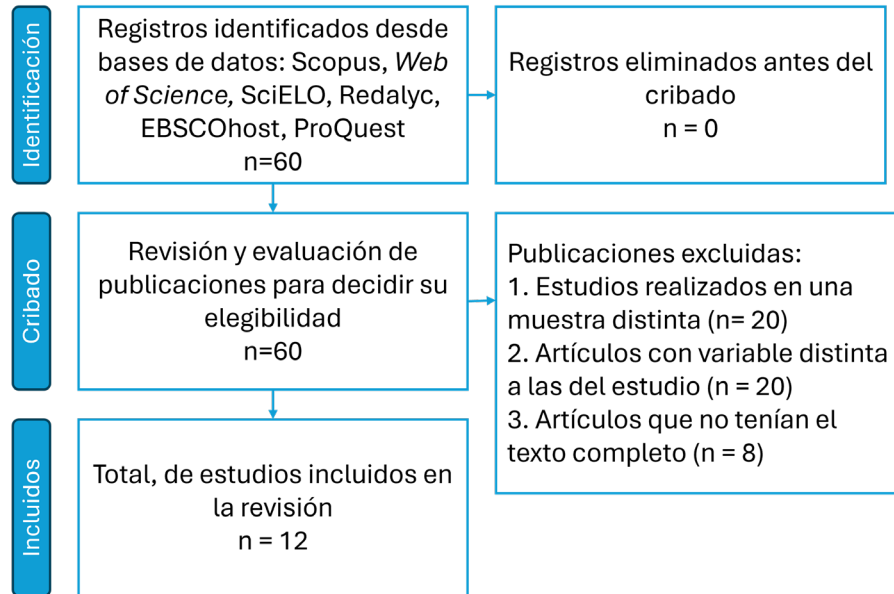
En la fase de análisis, se realizó una categorización de la información según los enfoques teóricos y metodológicos de cada estudio, identificando patrones comunes en las estrategias docentes utilizadas para la estimulación motriz, destacando aquellas que combinaban el juego, la educación física y la integración de movimientos en otras áreas curriculares. Asimismo, se analizaron los factores que influyen en la implementación de estas estrategias, como la formación docente, los recursos disponibles y la infraestructura escolar.

Los datos obtenidos en esta revisión permiten comprender la relevancia de la labor docente en el desarrollo motriz de los estudiantes y proponer mejoras en la práctica educativa, además, el uso de literatura reciente contribuye a la identificación de tendencias y desafíos actuales en la estimulación de habilidades motrices en la infancia. Finalmente, este estudio artículo servir como referencia para futuras investigaciones y para la elaboración de programas educativos que fortalezcan el desarrollo motriz en la educación primaria.

3. Resultados

A continuación, se expone un esquema que ilustra el proceso seguido para localizar documentos académicos vinculados con las temáticas centrales de este estudio, lo cual, permitió organizar de forma sistemática la información recopilada del rol del docente en la estimulación de las habilidades motrices esenciales en el nivel primario.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección bibliográfica.



Fuente: Los Autores (2025).

La figura 1 presenta el diagrama de flujo del proceso de selección bibliográfica utilizado en esta revisión de literatura, que siguió la metodología PRISMA en tres etapas: identificación (60 registros encontrados en bases de datos como Scopus, *Web of Science*, SciELO, Redalyc, EBSCOhost y ProQuest), cribado (evaluación de los 60 artículos según criterios de elegibilidad, excluyendo 48 estudios: 20 por muestra distinta, 20 por variables diferentes al estudio y 8 por falta de texto completo), e inclusión (selección final de 12 artículos que cumplieron todos los criterios establecidos para analizar el rol del docente en la estimulación de habilidades motrices básicas en educación primaria), demostrando el rigor metodológico aplicado para garantizar la calidad y pertinencia de las fuentes utilizadas.

Los resultados obtenidos en esta revisión de literatura permiten evidenciar la importancia del rol docente en la estimulación de las habilidades motrices básicas en la educación primaria, entre los datos más relevantes, se

destacan el uso de metodologías activas, el aprendizaje basado en el juego y la integración de actividades motrices en el currículo escolar, además, se identificaron factores que pueden limitar su aplicación, como la falta de formación especializada y la insuficiencia de recursos en algunas instituciones educativas.

Tabla 1. Síntesis descriptiva de los artículos incluidos.

Título	Autor / Año	Fuente	Aporte
Actividades lúdicas y el desarrollo de habilidades motrices en estudiantes de primaria.	Villavicencio (2025a)	Mentor. Revista de Investigación Educativa y Deportiva.	Destaca que el docente debe planificar actividades motrices ajustadas al desarrollo infantil, creando entornos seguros y estimulantes que favorezcan la coordinación y el movimiento libre.
La actividad lúdica en la educación física en niños de 8-10 años. Revisión sistemática.	Rojas (2025a).	Mentor. Revista de Investigación Educativa y Deportiva.	La importancia de adaptar las estrategias pedagógicas para incluir a todos los niños, observando sus necesidades motrices y ajustando los ejercicios de manera personalizada.
Habilidades motrices: diagnóstico y análisis en la Escuela Básica de Innovación UNAE, Ecuador.	Revilla, Pesántez y López (2024a).	Lecturas: Educación Física y Deportes.	El juego, tanto dirigido como libre, es una herramienta clave en el desarrollo motriz, fomentando habilidades físicas, sociales y cognitivas en un ambiente lúdico.
Análisis de las habilidades motrices básicas en instituciones educativas.	Castro, Moncada y Fernández (2023a).	Gade. Revista Científica.	La motivación docente impulsa la participación activa de los niños, mediante el uso de refuerzos positivos y desafíos adecuados que fortalecen su confianza.
Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de habilidades motoras básicas en los educandos.	Remache, Yandún, Moreno, Chiles y Pabón (2024a).	Latam. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades.	Conocer el desarrollo motor infantil permite al docente aplicar estrategias apropiadas y evaluar de manera eficaz los avances de los estudiantes.
Importancia percibida de la motricidad en educación infantil en los centros educativos de Vigo (España).	Alonso y Pazos (2020b)	Educação e Pesquisa.	La importancia de integrar materiales físicos y recursos tecnológicos en la enseñanza motriz, adaptando la metodología a distintos estilos de aprendizaje.
Fortalece tus habilidades motrices a través de actividades lúdicas en la UE Ciudad de Azogues.	Bonilla (2024a)	Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.	El docente debe promover hábitos saludables vinculados al movimiento, integrando temas como la nutrición, la postura y la prevención de lesiones en sus clases.
Desarrollo de habilidades motrices básicas de locomoción en clases educación física para educación primaria.	Caiza, Mestre, Andino y Chela (2022a).	Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.	Fomentar el trabajo en equipo a través de actividades motrices fortalece los valores sociales y mejora la coordinación colectiva entre los niños.
Percepciones de los maestros sobre la motricidad en educación infantil.	Garavito, Orejuela y Corredor (2025a).	Acciónmotriz.	La evaluación formativa del desarrollo motriz permite al docente ajustar su enseñanza y brindar retroalimentación que respete las diferencias individuales.
Habilidades motrices	Bustanza y	Ciencia Latina Revista	Indican que el docente debe

Artículo Original / Original Article

básicas en los fundamentos técnicos del fútbol en niños de instituciones educativas de primaria, Puno.	Oseda (2021a).	Científica Multidisciplinar.	involucrar a las familias en el proceso de desarrollo motriz, fortaleciendo el vínculo escuela-hogar mediante talleres y orientación práctica.
Expresión corporal en el desarrollo motor grueso en los niños de educación inicial de 4 a 5 años.	Zapata y Quezada (2022a).	UTMACH	El docente debe gestione espacios seguros y adaptados para la actividad motriz, promoviendo además el uso de entornos naturales para enriquecer la experiencia del movimiento.
Funcionalidad de la educación física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria.	De León (2024a).	Delectus.	El maestro debe ser un ejemplo activo para sus estudiantes, ya que su actitud frente a la actividad física influye directamente en cómo los niños valoran el ejercicio.

Fuente: Los Autores (2025).

La tabla 1 presenta una síntesis descriptiva de los 12 artículos incluidos en la revisión, organizados por título, autor/año, fuente de publicación y principal aporte al tema de estudio. Los artículos seleccionados abarcan el período 2020-2025 y provienen de diversas revistas científicas especializadas en educación y deportes, como Mentor (Revista de Investigación Educativa y Deportiva), Ciencia Latina, Lecturas: Educación Física y Deportes, y Acción motriz, entre otras.

Los aportes identificados se centran en aspectos clave del rol docente: la planificación de actividades motrices adaptadas al desarrollo infantil, la importancia del juego como herramienta pedagógica, la necesidad de estrategias inclusivas y personalizadas, el uso de la motivación y refuerzos positivos, la integración de recursos tecnológicos, la promoción de hábitos saludables, el fomento del trabajo colaborativo, la evaluación formativa, la participación familiar, la gestión de espacios seguros y el modelaje activo por parte del educador, proporcionando así una base sólida de evidencia científica sobre las múltiples dimensiones del papel docente en la estimulación de habilidades motrices básicas en educación primaria.

Tabla 2. Síntesis de los hallazgos principales.

Autor / Año	Resultados principales
Villavicencio (2025b)	La planificación pedagógica adecuada permite que los niños desarrollen habilidades motrices básicas de forma progresiva y efectiva. Diseñar actividades acordes a la edad favorece la adquisición de destrezas como la coordinación, el equilibrio y la lateralidad. Un ambiente seguro y motivador estimula la participación activa de los estudiantes y facilita el aprendizaje a través del movimiento. La correcta selección de espacios y materiales posibilita la libre exploración del cuerpo y fortalece la autonomía en el desarrollo motor.
Rojas (2025b).	Ajustar el nivel de complejidad de las actividades facilita la participación de niños con distintas habilidades físicas. Ofrecer apoyos individualizados favorece la superación de barreras motrices y potencia el aprendizaje equitativo. La observación continua del docente permite identificar dificultades a tiempo y aplicar intervenciones ajustadas a cada necesidad.
Revilla, Pesántez y López (2024b).	El juego se convierte en una herramienta clave que facilita la práctica de movimientos básicos sin generar presión en los niños. La mediación docente en actividades lúdicas estimula la exploración corporal y el aprendizaje activo del movimiento. Combinar el juego libre con el dirigido en la planificación permite desarrollar no solo habilidades físicas, sino también capacidades sociales y emocionales.
Castro, Moncada y Fernández (2023b).	Estimular el entusiasmo en los niños incrementa su disposición a participar activamente en las actividades motrices. El uso de estrategias como el juego con objetivos, el refuerzo positivo y los retos graduales fortalece el compromiso y la autoconfianza. Crear un entorno de apoyo emocional permite que los estudiantes se sientan seguros al explorar nuevas habilidades físicas sin temor al error.
Remache, Yandún, Moreno, Chiles y Pabón (2024b).	Tener claridad sobre el desarrollo motor en la infancia permite al docente elegir métodos de enseñanza que se ajusten a las necesidades reales de los estudiantes. Comprender las etapas motrices ayuda a evitar prácticas inadecuadas que puedan frenar el avance o generar riesgos en el aprendizaje físico. El dominio de herramientas de evaluación motriz posibilita identificar avances y dificultades, lo que permite mejorar la planificación pedagógica de manera oportuna.
Alonso y Pazos (2020c)	La utilización de materiales variados en las clases motrices promueve la exploración activa y la adquisición de nuevos patrones de movimiento. Incorporar herramientas digitales como videos y aplicaciones enriquece el proceso de enseñanza al hacerlo más dinámico y accesible. La combinación de recursos físicos y tecnológicos permite diversificar la metodología, favoreciendo distintos modos de aprender entre los estudiantes.
Bonilla (2024b)	Incluir la actividad física como parte del aprendizaje cotidiano ayuda a que los niños comprendan su impacto en la salud integral. Abordar temas como nutrición, postura y cuidado corporal enriquece la formación motriz desde una perspectiva preventiva y educativa. Relacionar el movimiento con el bienestar físico, emocional y mental contribuye a que los estudiantes desarrollen hábitos saludables desde temprana edad.
Caiza, Mestre, Andino y Chela (2022b).	Promover la cooperación en actividades motrices fortalece los vínculos entre compañeros y mejora la interacción en el entorno escolar. El aprendizaje en grupo permite que los niños se apoyen mutuamente, lo que favorece el desarrollo de actitudes como la empatía, el respeto y la solidaridad. Participar en dinámicas colectivas ayuda a los estudiantes a sincronizar sus movimientos con los de otros, incrementando su percepción corporal y social.
Garavito, Orejuela y Corredor (2025b).	Evaluar de manera continua el desarrollo motriz permite al docente detectar tanto progresos como dificultades en cada alumno. Ajustar las estrategias de enseñanza según los resultados observados favorece un acompañamiento más efectivo y adaptado a las necesidades individuales. Enfocar la evaluación como un proceso formativo, más que como una calificación final, ayuda a crear un entorno inclusivo y reduce la posibilidad de frustración en los estudiantes.

Artículo Original / Original Article

Bustanza y Oseda (2021b).	Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia del movimiento ayuda a reforzar el valor del desarrollo motriz en la formación infantil. Incluir a las familias en el proceso educativo permite extender las prácticas motrices al hogar y consolidar lo aprendido en el aula. La realización de talleres y encuentros con padres fortalece el vínculo entre escuela y hogar, promoviendo una educación más integral y coherente.
Zapata y Quezada (2022b).	La organización de espacios seguros y funcionales por parte del docente facilita la práctica motriz y minimiza riesgos durante las actividades. Adaptar el entorno según las necesidades de movimiento permite que los niños se desplacen libremente y experimenten con su cuerpo de forma activa. Promover el contacto con áreas naturales como patios o parques enriquece la experiencia motriz y fortalece la conexión del niño con su entorno.
De León (2024b).	El comportamiento activo del docente influye directamente en cómo los estudiantes valoran la actividad física en su vida diaria. Ser un ejemplo en la práctica del movimiento genera una percepción positiva del ejercicio entre los niños. La actitud del maestro hacia el cuidado corporal motiva a los alumnos a adoptar hábitos saludables desde edades tempranas.

Fuente: Los Autores (2025).

La tabla 2 sintetiza los hallazgos principales de los 12 estudios analizados sobre el rol docente en la estimulación de habilidades motrices básicas. Los resultados destacan elementos clave como la planificación pedagógica progresiva en ambientes seguros y motivadores, la implementación de estrategias inclusivas con observación continua, el uso del juego como herramienta didáctica fundamental, la aplicación de motivación y refuerzo positivo, la importancia del conocimiento sobre desarrollo motor infantil, la integración de recursos variados y tecnología educativa, la promoción de hábitos saludables y trabajo cooperativo, la evaluación formativa continua, la participación familiar en el proceso educativo, la gestión adecuada de espacios de aprendizaje y el modelaje activo del docente como ejemplo para los estudiantes, evidenciando que el rol docente es multidimensional y crucial para el desarrollo motriz efectivo en la educación primaria.

Los estudios analizados destacan que el docente de primaria tiene un rol esencial en el desarrollo motriz infantil, mediante una planificación que responda a las necesidades y etapas de crecimiento de cada estudiante, se resalta también la importancia de crear espacios seguros, aplicar estrategias inclusivas, fomentar la motivación y utilizar el juego como medio de

aprendizaje, reconociendo el valor del trabajo colaborativo, la evaluación formativa y la integración de la tecnología como recursos de apoyo. Además, se enfatiza la necesidad de involucrar a las familias y de que el docente actúe como modelo activo.

4. Discusión

El análisis de la literatura evidencia que el rol del docente en la estimulación de habilidades motrices básicas en la educación primaria es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, Villavicencio (2025c); destaca la importancia de la planificación docente y la creación de ambientes de aprendizaje seguros, de igual manera, Rojas (2025c); enfatiza la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas inclusivas para atender la diversidad en el aula.

Ambos hallazgos resuenan con los postulados de Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo, donde el docente actúa como mediador que facilita el progreso del estudiante desde su nivel actual hacia su potencial de desarrollo. Esta mediación se materializa cuando el docente observa constantemente y diseña intervenciones específicas para cada estudiante, creando oportunidades de aprendizaje significativo en el ámbito motriz.

Lo cual coincide con, Revilla, Pesántez y López (2024c): quienes resaltan la relevancia del juego como estrategia didáctica para fomentar el desarrollo motor, promoviendo experiencias lúdicas que faciliten el aprendizaje sin presión. Esta perspectiva se alinea directamente con la teoría de Piaget sobre el aprendizaje activo, donde el niño construye su conocimiento a través de la exploración y manipulación del entorno. El juego se convierte así en el vehículo ideal para que los estudiantes experimenten con su corporalidad y desarrollen esquemas motores progresivamente más complejos.

Por otro lado, Castro, Moncada y Fernández (2023c); destaca el papel de la motivación en la enseñanza de habilidades motrices, señalando que el

entusiasmo del docente influye en la participación de los estudiantes, lo cual coincide con Remache, Yandún, Moreno, Chiles y Pabón (2024c); quienes argumentan que el conocimiento del desarrollo motor infantil es esencial para estructurar actividades efectivas y evaluar el progreso de los niños. A esto se suman Alonso y Pazos (2020d): y agregan que la integración de recursos didácticos y tecnológicos en la enseñanza motriz diversifica las estrategias metodológicas, permitiendo un aprendizaje más dinámico.

Esta convergencia de hallazgos refuerza el concepto vygotskyano de herramientas mediadoras, donde los recursos tecnológicos y didácticos funcionan como extensiones de la capacidad docente para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, la falta de formación docente y recursos adecuados sigue siendo una barrera para la implementación efectiva de estas estrategias en algunas instituciones educativas, lo que sugiere la necesidad de políticas educativas más robustas en este ámbito.

Además, la promoción de hábitos saludables y el trabajo cooperativo emergen como aspectos clave en la educación motriz, en este sentido, Bonilla (2024c): resalta que el docente no solo debe enseñar habilidades motrices, sino también concienciar sobre la importancia de la actividad física para el bienestar general. Esto coincide con Caiza, Mestre, Andino y Chela (2022c): quienes destacan el aprendizaje colaborativo como una estrategia que fomenta valores como la solidaridad y la empatía en los niños.

Estos hallazgos se conectan con la perspectiva piagetiana del desarrollo social y moral, donde la interacción entre pares facilita la construcción de valores y normas sociales. El docente, actuando como facilitador de estas interacciones, crea oportunidades para que los estudiantes desarrollen no solo competencias motrices, sino también habilidades socioemocionales.

Además, Garavito, Orejuela y Corredor (2025c): enfatiza la importancia de una evaluación formativa que valore el proceso de aprendizaje más que los

resultados finales, promoviendo un enfoque inclusivo. Lo cual se complementa con Bustinza y Oseda (2021c); para quienes el docente debe organizar capacitaciones con los padres y fortalecer la relación escuela y familia. Por otra parte, Zapata y Quezada (2022c); y De León (2024c); coinciden en que el entorno de aprendizaje y la actitud del docente son determinantes en la percepción que los niños tienen sobre el movimiento, consolidando así un modelo educativo integral donde la motricidad es parte esencial del desarrollo infantil.

Esta integración de la evaluación formativa y la participación familiar refleja una aplicación práctica de ambas teorías constructivistas, donde el aprendizaje se concibe como un proceso social colaborativo que trasciende las paredes del aula y se extiende a la comunidad educativa en su conjunto.

5. Conclusiones

El análisis de la literatura especializada confirma que el docente constituye el factor determinante en la estimulación efectiva de habilidades motrices básicas durante la educación primaria. La evidencia demuestra que su rol trasciende la simple ejecución de actividades físicas, posicionándose como mediador integral que articula planificación pedagógica, estrategias inclusivas, evaluación formativa y construcción de ambientes motivadores de aprendizaje.

Los hallazgos revelan que la efectividad del desarrollo motriz depende fundamentalmente de la capacidad docente para integrar metodologías activas centradas en el juego, adaptar estrategias según necesidades individuales y mantener una evaluación continua del progreso estudiantil. Esta evidencia posee implicaciones directas para la práctica educativa, sugiriendo que las instituciones deben priorizar la formación docente especializada en desarrollo motor infantil y garantizar recursos adecuados para implementar estas estrategias.

Específicamente, se recomienda el desarrollo de programas de capacitación que integren los fundamentos teóricos de Vygotski y Piaget con aplicaciones prácticas en el aula, así como la provisión de materiales didácticos diversos y espacios físicos adecuados.

La revisión identifica como elemento innovador la convergencia entre enfoques tradicionales y tecnológicos en la enseñanza motriz, así como el reconocimiento del docente como modelo activo cuya actitud influye directamente en la percepción estudiantil sobre la actividad física. Resulta particularmente relevante la evidencia sobre la importancia del trabajo colaborativo y la participación familiar como elementos complementarios al rol docente, lo que sugiere la necesidad de desarrollar modelos educativos más integrados que involucren a toda la comunidad educativa.

Los resultados coinciden con investigaciones previas que enfatizan la importancia del juego y la motivación en el desarrollo motriz, pero amplían la comprensión al demostrar la multidimensionalidad del rol docente y su función como articulador de múltiples elementos pedagógicos. Existe consenso en la literatura sobre la necesidad de formación especializada, aunque persisten desacuerdos sobre la efectividad de distintas metodologías según contextos específicos, particularmente en relación con la integración tecnológica y las estrategias de evaluación.

Se identifican varias oportunidades de investigación: análisis longitudinal de estrategias metodológicas en distintos contextos socioeconómicos y culturales; evaluación del impacto de la formación docente especializada en desarrollo motriz mediante estudios experimentales con grupos control; exploración de modelos de integración familia-escuela-comunidad para estimular habilidades motrices, incluyendo protocolos de participación familiar; estudio de la efectividad de recursos tecnológicos (aplicaciones, realidad virtual, dispositivos de medición) en el desarrollo de habilidades motrices básicas; y creación de instrumentos estandarizados para

medir competencias docentes y escalas de evaluación del desarrollo motriz adaptadas culturalmente.

Limitaciones metodológicas: esta revisión tiene limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Analizar solo literatura publicada puede excluir experiencias valiosas no documentadas, especialmente en contextos rurales con menor acceso a publicaciones científicas. Limitarse a estudios de los últimos cinco años garantiza actualidad, pero impide el análisis de tendencias a largo plazo. La concentración en investigaciones latinoamericanas restringe la generalización a otros contextos educativos con sistemas pedagógicos, recursos y marcos curriculares diferentes.

Adicionalmente, la metodología de revisión narrativa, aunque apropiada para el objetivo del estudio, no permite el análisis estadístico integrado que proporcionaría una revisión sistemática con metaanálisis, lo que limitaría la fuerza de las conclusiones sobre efectividad de intervenciones específicas.

El docente emerge como elemento central y multifacético en la estimulación de habilidades motrices básicas, cuya efectividad depende de la integración coherente de conocimientos sobre desarrollo infantil, estrategias pedagógicas inclusivas, recursos didácticos variados y evaluación formativa continua.

La formación docente especializada y el acceso a recursos adecuados constituyen condiciones indispensables para optimizar este rol, mientras que la colaboración familiar e institucional amplifica el impacto de las intervenciones educativas en el desarrollo motriz infantil integral. La implementación exitosa de estas estrategias requiere un enfoque sistémico que reconozca al docente como mediador activo del aprendizaje, en línea con los postulados teóricos de Vygotski y Piaget, y que proporcione las condiciones institucionales necesarias para su desarrollo profesional continuo.

6. Referencias

- Alonso, Y., & Pazos, J. (2020a,b,c,d). **Importancia percibida de la motricidad en educación infantil en los centros educativos de Vigo (España).** *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17, e-ISSN: 1678-4634. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046207294>
- BM (2021). **Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible.** Estados Unidos: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Bonilla, A. (2024a,b,c). **Fortalece tus habilidades motrices a través de actividades lúdicas en la UE Ciudad de Azogues.** *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 4168-4188, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11626
- Bustanza, P., & Oseda, D. (2021a,b,c). **Habilidades motrices básicas en los fundamentos técnicos del fútbol en niños de instituciones educativas de primaria, Puno.** *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 3895-3912, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.592
- Caiza, A., Mestre, U., Andino, R., & Chela, O. (2022a,b,c). **Desarrollo de habilidades motrices básicas de locomoción en clases educación física para educación primaria.** *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3370-3387, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2470
- Castro, A., Moncada, B., & Fernández, F. (2023a,b,c). **Análisis de las habilidades motrices básicas en instituciones educativas.** *Gade. Revista Científica*, 3(6), 138-155, e-ISSN: 2745-2891. Colombia: Sello Editorial Fungade.
- Cueva-Quevedo, J., Bayas-Machado, J., & Ávila-Mediavilla, C. (2024). **Las habilidades motrices básicas en la educación física en la infancia.**

Polo del Conocimiento, 9(5), 192-214, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Coni.

De León, L. (2024a,b,c). **Funcionalidad de la educación física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria.** *Delectus*, 7(1), 1-11, e-ISSN: 2663-1148. Recuperado de:

<https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234>

Dorado, H. (2016). **Estudio de las habilidades motrices básicas en el aprendizaje de patrones motores en niños y niñas del segundo año de educación básica de la unidad educativa Teodoro Gómez de la Torre en el año 2014 - 2015.** Trabajo de Grado. Ecuador: Universidad Técnica del Norte.

Fundación Pública (2022). **Las niñas, niños y adolescentes en México.** Infografía. México: Secretaría de la Fundación Pública.

Garavito, G., Orejuela, D., & Corredor, D. (2025a,b,c). **Percepciones de los maestros sobre la motricidad en educación infantil.** *Acciónmotriz*, (35), 53-75, e-ISSN: 1989-2837. España: Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE).

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, L., & Juanes, B. (2021). **Metodología para evaluar las habilidades motrices básicas en estudiantes de la educación básica primaria.** *Mendive*, 19(3), 743-754, e-ISSN: 1815-7696. Cuba: Tipografía de Comas Hermanos.

Peña, D., Loaiza, S., & Montoya, N. (2023). **Habilidades motrices básicas en escolares de una institución educativa de Medellín-Colombia.** *Viref. Revista de Educación Física*, 12(1), 114-132, e-ISSN: 2322-9411. Colombia: Universidad de Antioquia.

Remache, C., Yandún, C., Moreno, C., Chiles, G., & Pabón, I. (2024a,b,c).

Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de habilidades motoras básicas en los educandos. *Latam. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2104-2113, e-ISSN: 2789-3855. Recuperado de:

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2397>

Revilla, L., Pesántez, M., & López, D. (2024a,b,c). **Habilidades motrices: diagnóstico y análisis en la Escuela Básica de Innovación UNAE, Ecuador.** *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(313), 47-65, e-ISSN: 1514-3465. Recuperado de:

<https://doi.org/10.46642/efd.v29i313.7389>

Riquelme, A. (2022). **Advierten un retroceso en el desarrollo motor de preescolares y escolares debido a la pandemia.** Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rojas, B. (2025a,b,c). **La actividad lúdica en la educación física en niños de 8-10 años. Revisión sistemática.** *Mentor. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(10), 759-774, e-ISSN: 2806-5867. Recuperado de: <https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9127>

Rubiera, Á. (2020). **Las Habilidades Motrices Básicas en Educación Física Escolar. Propuesta de intervención didáctica basada en ambientes de aprendizaje.** Trabajo Fin de Grado. España: Universidad de Valladolid.

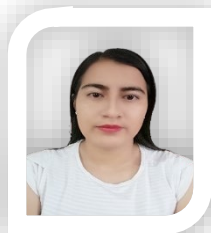
Villavicencio, M. (2025a,b,c). **Actividades lúdicas y el desarrollo de habilidades motrices en estudiantes de primaria.** *Mentor. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(10), 493-517, e-ISSN: 2806-5867. Recuperado de: <https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9189>

Zapata, K., & Quezada, D. (2022a,b,c). **Expresión corporal en el desarrollo motor grueso en los niños de educación inicial de 4 a 5 años.** Trabajo de Titulación. Ecuador. UTMACH.

Luis Octavio Escudero Ariase-mail: lescuderoar90@ucvvirtual.edu.pe

Nacido en Guayaquil, Ecuador el 5 de diciembre del año 1990. Profesional en Educación Física y Deportes con sólida formación académica y experiencia en desarrollo deportivo; Licenciado en Cultura Física por la Universidad de Guayaquil (UG); Magíster en Educación Física y Deportes por la Universidad de Guayaquil (UG); Especialización deportiva: Participación activa en múltiples cursos y talleres especializados en ciencias del deporte; Actualización académica: Asistencia regular a congresos nacionales e internacionales del sector; Formación continua: Compromiso constante con el aprendizaje y la actualización de conocimientos en el área deportiva; Competencias Clave: Amplio conocimiento en metodologías de entrenamiento deportivo, Experiencia en desarrollo de programas de actividad física, Participación activa en la comunidad académica y deportiva nacional e internacional y Enfoque integral en la promoción de la cultura física y el bienestar.

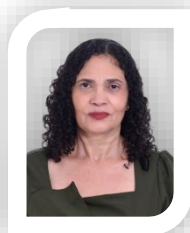
Alexandra Dolores Orozco Orozco
e-mail: alexandrad.orozco@educacion.gob.ec



Nacida en Riobamba, Ecuador el 27 de octubre del año 1993. Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil (ULVR); Competencias Profesionales: Desarrollo infantil: Conocimiento especializado en las etapas evolutivas de niños y niñas de 0 a 6 años; Metodologías pedagógicas:

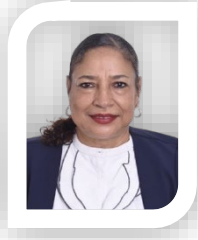
Aplicación de estrategias didácticas apropiadas para la educación inicial; Planificación educativa: Diseño y ejecución de actividades lúdicas y formativas para el aprendizaje temprano; Estimulación temprana: Técnicas para potenciar el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional; Trabajo colaborativo: Experiencia en coordinación con familias y equipos multidisciplinarios; Áreas de Especialización: Educación preescolar y desarrollo de competencias básicas, Creación de ambientes de aprendizaje estimulantes y seguros, Evaluación y seguimiento del progreso infantil, Promoción de valores y habilidades sociales en la primera infancia; Enfoque Profesional: Comprometida con la calidad educativa y el bienestar integral de los niños y niñas, aplicando metodologías innovadoras que respeten los ritmos individuales de aprendizaje y fomenten el desarrollo pleno de sus potencialidades; Educadora dedicada a formar las bases sólidas para el futuro académico y personal de la primera infancia.

Carmen Rosa Borja Ulloa
e-mail: carmenr.borja@educacion.gob.ec



Nacida en Guayaquil, Ecuador el 16 de enero del año 1972. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Historia y Geografía por la Universidad de Guayaquil (UG); Competencias Profesionales: Dominio pedagógico en historia universal, nacional y regional; Conocimiento integral de procesos geográficos y su impacto social; Aplicación de estrategias innovadoras para la enseñanza de ciencias sociales; Análisis crítico de fuentes y procesos históricos; Áreas de Especialización: Historia del Ecuador y América Latina, Geografía económica y desarrollo territorial, Patrimonio cultural y preservación histórica, Educación cívica y formación ciudadana y Metodologías de investigación social aplicada a la educación; Enfoque Pedagógico: Desarrollo de habilidades analíticas en estudiantes, Formación de ciudadanos conscientes de su contexto histórico-social, Conexión entre el pasado, presente y futuro para la comprensión del mundo actual, y Vinculación de contenidos académicos con la realidad del estudiante; Educadora comprometida con la transmisión del patrimonio histórico y geográfico, formando generaciones conscientes de su identidad cultural y territorial.

Julia Natacha Salazar Tigrero
e-mail: natacha.salazar@educacion.gob.ec



Nacida en Guayaquil, Ecuador el 26 de octubre del año 1968. Licenciada en las Ciencias de la Educación mención en Historia y Geografía por la Universidad de Guayaquil (UG); y amplia trayectoria en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su entorno histórico-geográfico; Competencias Profesionales Consolidadas: Docencia especializada: Vasta experiencia en enseñanza de historia universal, nacional y regional; Análisis geográfico: Experticia en geografía física, humana y económica del Ecuador y América; Liderazgo educativo: Capacidad para dirigir proyectos académicos y equipos docentes; Investigación aplicada: Desarrollo de estudios históricos y geográficos con enfoque educativo; Planificación curricular: Diseño y adaptación de programas académicos en ciencias sociales; Áreas de Experticia: Conocimiento profundo de procesos históricos nacionales y regionales; Metodologías para el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico; Valoración y preservación del legado histórico-cultural nacional; Educación en valores cívicos y conciencia social; Educadora comprometida con la excelencia académica y la formación integral, transmitiendo el valor del conocimiento histórico y geográfico para el desarrollo de una sociedad consciente y responsable.

Rentabilidad de las Cooperativas de Ahorro y Crédito de la Economía Popular y Solidaria

Autoras: Damaris Maite Pardo Castillo
Universidad Técnica de Machala, **UTMACH**
dpardo3@utmachala.edu.ec
Machala, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-9177-5893>

Karla Paulette Chamba Correa
Universidad Técnica de Machala, **UTMACH**
kchamba12@utmachala.edu.ec
Machala, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-9791-8074>

Lady Andrea León Serrano
Universidad Técnica de Machala, **UTMACH**
llady@utmachala.edu.ec
Machala, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-5472-140X>

Resumen

El cooperativismo ha evolucionado como instrumento eficaz para el desarrollo económico y social desde su origen en el siglo XIX. El estudio analizó la rentabilidad de las Cooperativas de Ahorro y Crédito pertenecientes a la economía popular y solidaria en la provincia de El Oro durante 2015-2023. Se empleó metodología cuantitativa basada en regresión lineal múltiple, utilizando datos de la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria y el Banco Central del Ecuador. Los indicadores financieros analizados incluyeron morosidad, endeudamiento patrimonial, liquidez, apalancamiento interno y externo. La muestra estuvo conformada por 9 observaciones anuales de cooperativas del Segmento 1. Los resultados revelaron que únicamente la morosidad presentó significancia estadística ($p = 0.018$) en la explicación de la rentabilidad, mientras que el modelo conjunto no fue estadísticamente significativo ($p = 0.0734$). Las limitaciones metodológicas, particularmente el tamaño muestral reducido, generaron problemas de sobreajuste evidenciados por la diferencia entre R^2 (91.84%) y R^2 ajustado (78.24%). El estudio concluye que el análisis de rentabilidad cooperativa presenta complejidades metodológicas que requieren enfoques más robustos, confirmando la necesidad de marcos analíticos específicos que consideren las particularidades organizacionales del modelo cooperativo para futuras investigaciones con muestras más amplias.

Palabras clave: cooperativa; rentabilidad; indicadores socioeconómicos; economía popular; gestión de riesgos.

Código de clasificación internacional: 5304.06 - Dinero y operaciones bancarias.

Cómo citar este artículo:

Pardo, D., Chamba, K., & León, L. (2025). **Rentabilidad de las Cooperativas de Ahorro y Crédito de la Economía Popular y Solidaria**. *Revista Científica*, 10(36), 71-87, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.3.71-87>

Fecha de Recepción:
31-10-2024

Fecha de Aceptación:
30-01-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Profitability of Savings and Credit Cooperatives of the Popular and Solidarity Economy

Abstract

Cooperativism has evolved as an effective instrument for economic and social development since its origins in the 19th century. The study analyzed the profitability of Savings and Credit Cooperatives belonging to the popular and solidarity economy in the province of El Oro during 2015-2023. A quantitative methodology based on multiple linear regression was employed, using data from the Superintendency of Popular and Solidarity Economy and the Central Bank of Ecuador. The financial indicators analyzed included delinquency, equity debt, liquidity, internal and external leverage. The sample consisted of 9 annual observations of Segment 1 cooperatives. The results revealed that only delinquency showed statistical significance ($p = 0.018$) in explaining profitability, while the overall model was not statistically significant ($p = 0.0734$). Methodological limitations, particularly the reduced sample size, generated overfitting problems evidenced by the difference between R^2 (91.84%) and adjusted R^2 (78.24%). The study concludes that cooperative profitability analysis presents methodological complexities that require more robust approaches, confirming the need for specific analytical frameworks that consider the organizational particularities of the cooperative model for future research with larger samples.

Keywords: cooperative; profitability; socioeconomic indicators; popular economy; risk management.

International classification code: 5304.06 - Money and banking.

How to cite this article:

Pardo, D., Chamba, K., & León, L. (2025). **Profitability of Savings and Credit Cooperatives of the Popular and Solidarity Economy**. *Revista Científica*, 10(36), 71-87, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.3.71-87>

Date Received:
31-10-2024

Date Acceptance:
30-01-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

El surgimiento del cooperativismo como respuesta a los impactos de la revolución industrial en el siglo XIX en países desarrollados marca el inicio de un movimiento socioeconómico global. En este contexto, Aldaz y Yaguache (2024): señalan que, en Ecuador el movimiento cooperativo se desarrolla en al menos tres etapas fundamentales. La primera surge a finales del siglo XIX, con la creación de organizaciones artesanales y de ayuda mutua en Quito y Guayaquil. La segunda etapa comienza en 1937 con la promulgación de la primera Ley de Cooperativas, dirigida a fortalecer los movimientos campesinos. La tercera etapa, en los años sesenta, se caracteriza por la expedición de la Ley de Reforma Agraria y la nueva Ley de Cooperativas.

A partir del año 2000, tras la crisis financiera y la dolarización, el Sistema Financiero Nacional (SFN) adquiere una relevancia significativa en la economía ecuatoriana. Paralelamente, Ortega-Pereira, Borja-Borja, Aguilar-Rodríguez y Montalván-Burbano (2018): destacan que las Cooperativas de Ahorro y Crédito (COAC) se destacan con un crecimiento del 34,48%, convirtiéndose en un pilar importante del sector financiero. En este contexto, desde 2008 con la aprobación de la nueva Constitución del Ecuador, se establece la Economía Popular y Solidaria como el modelo económico del país.

La rentabilidad de las cooperativas de ahorro y crédito en el marco de la economía solidaria de América Latina presenta una tendencia positiva en las últimas décadas. Estas instituciones financieras, que operan bajo principios de solidaridad y ayuda mutua, han logrado consolidar su posición en el mercado financiero alternativo. No obstante, Coba, Díaz y Tapia (2020): observan que, en el contexto mexicano, las cooperativas de ahorro y crédito comparten ciertas características con las instituciones bancarias tradicionales, particularmente en lo que respecta a los indicadores de cartera total y captación de recursos.

Adicionalmente, Da Silva, Leite, Guse y Gollo (2017): evidencian que, en Brasil, las cooperativas de mayor envergadura muestran una correlación positiva entre su rendimiento financiero y económico y la ampliación de sus recursos disponibles. Esta dinámica favorece el incremento del capital, lo que a su vez potencia la capacidad de estas entidades para ofrecer más servicios y productos financieros a sus asociados. Por el contrario, Castaño, Gallego, Quintero y Vergara (2016): reportan que, en Colombia específicamente en la región del Valle de Aburrá, las cooperativas de ahorro y crédito presentan una rentabilidad sobre activos relativamente baja, a pesar de mantener una significativa inversión en activos.

En el mismo sentido, Buendía, Redjah y Tremblay (2012): afirman que una investigación que abarcó el sector bancario de catorce naciones reveló una relación inversa entre la rentabilidad de la banca tradicional y la presencia del sector cooperativo financiero en el mercado. Asimismo, Loor, Pilay y Bravo (2023): sostienen que a través de instrumentos financieros accesibles y solidarios, el Sector Financiero de Economía Popular y Solidaria impulsa la equidad y la justicia social, promoviendo un desarrollo económico más justo y sostenible.

En el contexto ecuatoriano, al igual que en otras naciones, se observa un fenómeno de acumulación de riqueza resultante de la desigual distribución de ingresos. De manera similar, Cardoso (2019): explica que las urbes de Quito, Guayaquil y Cuenca se erigen como centros de gravitación económica que atraen y concentran recursos financieros, lo cual intensifica las disparidades de desarrollo y los niveles de pobreza en las regiones periféricas.

Los indicadores financieros que impactan en la rentabilidad de las Cooperativas de Ahorro y Crédito incluyen morosidad, liquidez y apalancamiento interno, según establecen Peláez-Quizhpi y Villacis-Yank (2022). Estos ratios financieros permiten evaluar la posición financiera y los resultados de operaciones presentes y pasadas de una empresa.

Complementariamente, Luque y Peñaherrera (2021): destacan que el endeudamiento patrimonial permite evaluar la proporción de deuda en relación con el patrimonio, lo que es esencial para entender la dependencia de la cooperativa de financiamiento externo y su riesgo financiero.

Por otra parte, Zhunio, Quezada, Garzón y Carvajal (2024): señalan que las diversas instituciones financieras que conforman el sector popular y solidario, incluyendo las cooperativas de ahorro y crédito, los bancos comunales, las entidades solidarias y otras organizaciones híbridas, están comprendidas dentro del marco regulatorio del sector financiero general. Finalmente, Yaguache y Hennings (2021): instauran que, en cuanto a la rentabilidad de las cooperativas de ahorro y crédito, es preciso conocer que el valor económico no solo depende de los aspectos financieros, sino también de los componentes que interactúan para que la institución sea rentable.

Ante este panorama, la problemática específica se basa en que factores como la morosidad, endeudamiento patrimonial, liquidez, apalancamiento interno y externo influyen directamente en la capacidad de estas entidades para mantener su sostenibilidad financiera. La justificación de la medición de la rentabilidad de las COAC de la provincia de El Oro es indispensable para obtener una comprensión cuantitativa de aquellos factores internos y externos que influyen en su desempeño financiero, lo que permite evaluar la capacidad de estas entidades para continuar desempeñando su función social de facilitar la inclusión financiera y el acceso al crédito en las comunidades locales.

Esta investigación se orienta en torno a dos preguntas fundamentales: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan las cooperativas de ahorro y crédito en términos de rentabilidad dentro del contexto de la economía popular y solidaria en la provincia de El Oro? ¿En qué medida el modelo de regresión lineal múltiple puede explicar y predecir la rentabilidad de las cooperativas de ahorro y crédito en la provincia de El Oro, considerando los factores internos y externos que influyen en su desempeño financiero?

Por tanto, el propósito de la investigación consiste en analizar la rentabilidad de las cooperativas de ahorro y crédito pertenecientes a la economía popular y solidaria en la provincia de El Oro para comprender la contribución al desarrollo económico local y la inclusión financiera en la Provincia.

2. Metodología

La investigación se desarrolló empleando un enfoque cuantitativo que se basó en el cálculo de parámetros, lo que permitió formular hipótesis y recopilar datos relevantes de las variables analizadas, siguiendo los principios señalados por Sánchez (2019). Se aplicó un modelo de regresión lineal múltiple que ayudó a estimar la relación entre la rentabilidad de las COAC, como variable dependiente, y las variables independientes: morosidad, endeudamiento patrimonial, liquidez, apalancamiento interno y externo.

Como fuente primaria de información, se utilizaron las bases de datos de la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria (SEPS) y el Banco Central del Ecuador (BCE), correspondientes al período 2015-2023. La obtención de esta información se llevó a cabo mediante una exhaustiva investigación documental, lo que garantizó la confiabilidad y actualidad de los datos empleados en el análisis econométrico y la construcción de los modelos predictivos.

Se utilizó un diseño de investigación no experimental, centrado exclusivamente en la observación de fenómenos tal como ocurrían naturalmente. Al no involucrar tareas aleatorias, grupos de control o manipulación intencional de variables, el estudio se limitó a describir, diferenciar y explorar asociaciones entre variables, sin pretender establecer relaciones causales directas, como lo instituye Tancara (1993).

Se llevó a cabo el método inductivo-deductivo que combinó la exploración profunda de factores relevantes con la validación de hipótesis

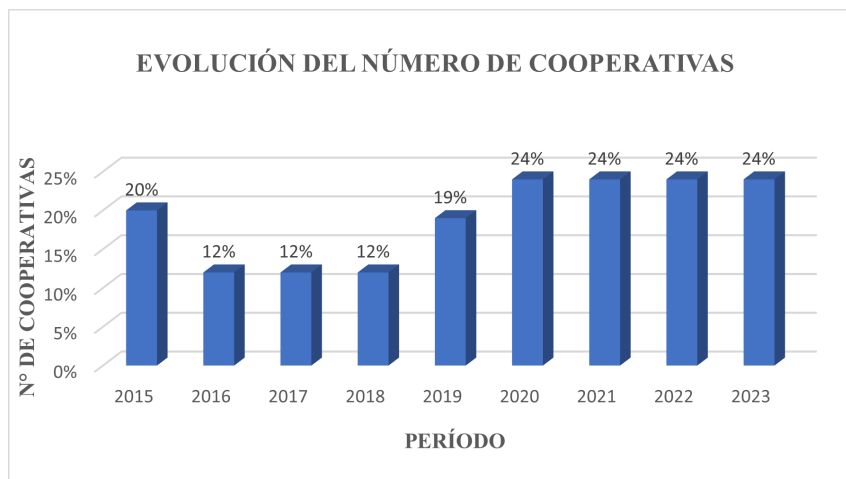
mediante métodos analíticos y teóricos. El razonamiento inductivo-deductivo resultó útil para la investigación, según reveló Dávila (2006): ya que la deducción facilitó la conexión entre teoría y observación, permitiendo derivar de la teoría los fenómenos a ser observados, mientras que la inducción implicó la acumulación de conocimientos e información aislada.

El análisis se dirigió a las COAC del Segmento 1, destacadas por su relevancia en capital y gestión de activos de alto valor, adoptándose como muestra representativa del sector cooperativo financiero de la provincia de El Oro. La muestra final estuvo conformada por 9 observaciones anuales correspondientes al período de estudio.

3. Resultados

El análisis de la rentabilidad de las Cooperativas de Ahorro y Crédito en la economía y desarrollo social ecuatoriano reveló información significativa, dada su función esencial en el sistema financiero del país. La investigación buscó analizar la rentabilidad de estas cooperativas entre los años 2015-2023, así como identificar los principales factores que pudieron influir en esta variable clave para el sector cooperativo.

Gráfico 1. Evolución del Número de Cooperativas de Ahorro y Crédito Activas.



Fuente: Las Autoras (2024).

El gráfico 1 evidenció la evolución porcentual de las cooperativas de ahorro y crédito activas en la provincia de El Oro durante 2015-2023, mostrando tres fases características: una fase inicial en 2015 con el 20% de cooperativas, seguida de una contracción sostenida entre 2016-2018 que redujo la participación al 12% y finalmente una fase de recuperación desde 2019 que alcanzó el 19% y se estabilizó en el 24% desde 2020 hasta 2023. Esta tendencia coincidió con la implementación de la nueva clasificación por segmentos según activos a partir de 2018 y reflejó la consolidación del sector cooperativo regional.

Tabla 1. Análisis de Regresión.

Source	SS	Df	MS	Estadísticas del Modelo
Model	42.8120128	5	8.56240255	Number of obs = 9
Residual	3.8035428	3	1.2678476	F(5, 3) = 6.75
Total	46.6155556	8	5.82694444	Prob > F = 0.0734*
				R-squared = 0.9184
				Adj R-squared = 0.7824
				Root MSE = 1.126

Fuente: Las Autoras (2024).

La tabla 1 presentó las estadísticas generales del modelo de regresión lineal múltiple aplicado para analizar la rentabilidad de las COAC. El modelo mostró un R^2 de 0.9184 (91.84%), sugiriendo que las variables independientes explicaron aparentemente una alta proporción de la variabilidad en la rentabilidad; sin embargo, el R^2 ajustado de 0.7824 (78.24%) reveló una diferencia considerable que indicó la presencia de sobreajuste debido al reducido tamaño muestral ($n=9$) en relación con el número de variables explicativas (5). El estadístico F conjunto presentó un p-valor de 0.0734, que fue superior al nivel de significancia convencional de 0.05, lo que significó que el modelo en su conjunto no fue estadísticamente significativo.

Tabla 2. Coeficientes de las Variables.

Variable	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	Significancia
Morosidad	3.475434	0.7411365	4.69	0.018	1.116807, 5.834061	Significativa
Endeudamiento Patrimonial	0.1489031	0.0683157	2.18	0.117	-0.0685079, 0.3663142	No significativa
Liquidez	-0.0479053	0.0215064	-2.23	0.112	-0.1163481, 0.0205376	No significativa
Apalancamiento Interno	1.260077	0.5620407	2.24	0.111	-0.5285872, 3.048742	No significativa
Apalancamiento Externo	0.1524221	0.267476	0.57	0.609	-0.6988058, 1.00365	No significativa
Constante	-25.66858	23.21646	-1.11	0.350	-99.55373, 48.21657	No significativa

Fuente: Las Autoras (2024).

La tabla 2 reveló que únicamente la morosidad fue estadísticamente significativa ($t = 4.69$, $p = 0.018$), mientras que las demás variables no alcanzaron significancia: endeudamiento patrimonial ($p = 0.117$), liquidez ($p = 0.112$), apalancamiento interno ($p = 0.111$) y apalancamiento externo ($p = 0.609$). El coeficiente de morosidad (3.475) indicó que, por cada unidad de aumento en este indicador, la rentabilidad aumentó en 3.475 unidades absolutas.

Tabla 3. Ecuación del modelo.

Componente	Coefficiente	Variable
Constante	-25.66858	-
Morosidad	+3.475434	(morosidad)
Endeudamiento Patrimonial	+0.1489031	(endeudamiento patrimonial)
Liquidez	-0.0479053	(liquidez)
Apalancamiento Interno	+1.260077	(apalancamiento interno)
Apalancamiento Externo	+0.1524221	(apalancamiento externo)
Ecuación completa: Rentabilidad de las COAC = $-25.66858 + 3.475434(\text{morosidad}) + 0.1489031(\text{endeudamiento patrimonial}) - 0.0479053(\text{liquidez}) + 1.260077(\text{apalancamiento interno}) + 0.1524221(\text{apalancamiento externo})$.		

Fuente: Las Autoras (2024).

La tabla 3 presentó la ecuación matemática del modelo de regresión lineal múltiple estimado. Basándose en los resultados de la tabla 1, el modelo conjunto no fue estadísticamente significativo ($p = 0.0734 > 0.05$), y según los coeficientes mostrados en la tabla 2, únicamente la morosidad presentó significancia individual ($p = 0.018$), por lo que la ecuación completa requirió interpretación con extrema cautela.

4. Discusión

Los resultados obtenidos presentan características particulares que

requieren análisis cuidadoso en el contexto del sector cooperativo ecuatoriano. El hallazgo de que únicamente la morosidad presenta significancia estadística contrasta con estudios previos que han identificado múltiples factores influyentes en la rentabilidad cooperativa.

La relación positiva encontrada entre morosidad y rentabilidad resulta contraintuitiva desde la perspectiva financiera tradicional, donde generalmente se espera una relación inversa. Este resultado podría explicarse por factores específicos del contexto ecuatoriano, como políticas de provisiones conservadoras que generan recuperaciones posteriores, o estrategias de cobranza que permiten mantener rentabilidad durante períodos de mayor riesgo crediticio.

La falta de significancia estadística de variables tradicionalmente importantes como liquidez, endeudamiento patrimonial y apalancamiento sugiere que, en el contexto específico de las COAC de El Oro, estos factores no muestran relaciones lineales claras con la rentabilidad durante el período analizado. Esto podría deberse a las características particulares del modelo cooperativo, donde los objetivos sociales pueden influir en las decisiones financieras más que en instituciones financieras tradicionales.

Las limitaciones metodológicas identificadas, particularmente el tamaño muestral reducido, comprometen la generalización de estos hallazgos al sector cooperativo en su conjunto. La diferencia significativa entre R^2 y R^2 ajustado evidencia problemas de sobreajuste que requieren validación con muestras más amplias.

5. Conclusiones

La investigación revela que el análisis de rentabilidad en las Cooperativas de Ahorro y Crédito de la provincia de El Oro presenta complejidades metodológicas que limitan las conclusiones definitivas sobre los factores determinantes de su desempeño financiero. El estudio identifica

únicamente a la morosidad como variable estadísticamente significativa en la explicación de la rentabilidad, lo que constituye un hallazgo exploratorio que requiere validación adicional.

Los resultados sugieren que las cooperativas deben interpretar con cautela los indicadores financieros tradicionales, ya que su modelo puede no ajustarse a los paradigmas convencionales. La relación positiva entre morosidad y rentabilidad plantea importantes interrogantes sobre la gestión de riesgos y recuperación de cartera en el sector cooperativo.

Los aspectos novedosos del estudio radican en la aplicación de metodologías econométricas al análisis de rentabilidad cooperativa en el contexto ecuatoriano, proporcionando una base empírica inicial para futuras investigaciones. Sin embargo, las limitaciones metodológicas identificadas demuestran la necesidad de enfoques más robustos para generar conclusiones confiables sobre la gestión financiera cooperativa.

La relación con publicaciones similares en América Latina muestra concordancias parciales en cuanto a la complejidad del análisis de rentabilidad cooperativa, aunque difiere en los factores específicos identificados como significativos. Las diferencias encontradas pueden atribuirse a variaciones en contextos regulatorios, características de mercado y metodologías empleadas en cada estudio.

Las directrices para futuras investigaciones incluyen la necesidad de ampliar significativamente el tamaño muestral, extender el período de análisis, incorporar variables cualitativas de gobernanza corporativa, y aplicar técnicas econométricas más sofisticadas apropiadas para el análisis del sector cooperativo. Además, se recomienda desarrollar estudios comparativos entre diferentes segmentos cooperativos y análisis longitudinales que capturen mejor la dinámica temporal del sector.

La investigación confirma que el sector cooperativo de ahorro y crédito requiere marcos analíticos específicos que consideren sus particularidades

organizacionales y objetivos sociales. Las metodologías tradicionales de análisis financiero, aunque útiles como punto de partida, pueden resultar insuficientes para capturar completamente la complejidad del modelo cooperativo.

Las limitaciones metodológicas del estudio, particularmente el tamaño muestral reducido y la falta de significancia del modelo conjunto, constituyen inconsistencias importantes que afectan la validez de las conclusiones generales. Estas limitaciones se derivan de restricciones en la disponibilidad de datos y la naturaleza exploratoria del estudio. No obstante, los resultados mantienen validez como aproximación inicial al tema y proporcionan fundamentos metodológicos para investigaciones futuras más comprehensivas.

Los hallazgos sugieren que el desarrollo de políticas públicas y estrategias de gestión para el sector cooperativo debe basarse en evidencia empírica más robusta, que considere tanto los aspectos financieros como los sociales inherentes al modelo cooperativo. La sostenibilidad del sector requiere enfoques de análisis que capturen adecuadamente su contribución al desarrollo económico local y la inclusión financiera.

6. Referencias

- Aldaz, N., & Yaguache, D. (2024). **Análisis de la cartera de crédito de las Cooperativas de Ahorro y Crédito del Ecuador del segmento 1 (2018-2022).** *Reciamuc*, 8(1), 156-165, e-ISSN: 2588-0748. Recuperado de: [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.156-165](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.156-165)
- Buendía, I., Redjah, Y., & Tremblay, B. (2012). **Las cooperativas de servicios financieros en el continente americano.** *Ekonomiaz. Revista vasca de economía*, (79), 200-233, e-ISSN: 0213-3865. España: Gobierno Vasco = Eusko Jaurlaritza.

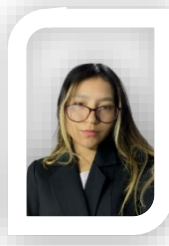
- Cardoso, G. (2019). **La economía popular y solidaria en Ecuador: fusión y liquidación de las cooperativas.** *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, (6), 186-199, e-ISSN: 2661-6513. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Castaño, C., Gallego, D., Quintero, D., & Vergara, K. (2016). **Evaluación del desempeño de las cooperativas de ahorro y crédito de Antioquia para el Periodo 2009-2013.** *Science of Human Action*, 1(2), 175-210, e-ISSN: 2500-669X. Colombia: Universidad Católica Luis Amigó.
- Coba, E., Díaz, J., & Tapia, E. (2020). Impacto de los principios cooperativos en el sector financiero popular y solidario ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 192-205, e-ISSN: 2477-9431. Recuperado de: <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32434>
- Da Silva, T., Leite, M., Guse, J., & Gollo, V. (2017). **Financial and economic performance of major Brazilian credit cooperatives.** *Contaduría y Administración*, 62(5), 1442-1459, e-ISSN: 0186-1042. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.cya.2017.05.006>
- Dávila, G. (2006). **El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales.** *Laurus*, 12(Ext), 180-205, e-ISSN: 1315-883X. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Loor, J., Pilay, E., & Bravo, G. (2023). **Estudio del comportamiento de la cartera de crédito del Sistema Financiero Popular y Solidario de Manabí.** *Revista San Gregorio*, 1(56), 218-234, e-ISSN: 2528-7907. Recuperado de: <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i56.2649>
- Luque, A., & Peñaherrera, J. (2021). **Cooperativas de ahorro y crédito en Ecuador: el desafío de ser cooperativas.** *Revesco. Revista de Estudios Cooperativos*, 138, 1-17, e-ISSN: 1885-8031. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/REVE.73870>
- Ortega-Pereira, J., Borja-Borja, F., Aguilar-Rodríguez, I., & Montalván-

- Burbano, R. (2018). **Evolución de las cooperativas de ahorro y crédito en Ecuador, 2000-2015.** *Semestre Económico*, 20(45), 187-216, e-ISSN: 2248-4345. Recuperado de: <https://doi.org/10.22395/seec.v20n45a7>
- Peláez-Quizhpi, A., & Villacis-Yank, J. (2022). **Modelo para la evaluación del desempeño financiero de las cooperativas de ahorro y crédito.** *UDA AKADEM*, 1(9), 142-177, e-ISSN: 2631-2611. Recuperado de: <https://doi.org/10.33324/udaakadem.v1i9.481>
- Sánchez, F. (2019). **Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos.** *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 101-122, e-ISSN: 2223-2516. Retrieved from: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Tancara, C. (1993). **La Investigación Documental.** *Temas Sociales*, (17), 91-106, e-ISSN: 2413-5720. Bolivia: Instituto de Investigaciones Sociológicas Mauricio Lefebvre (IDIS).
- Yaguache, D., & Hennings, J. (2021). **La gestión financiera como factor de la rentabilidad en las cooperativas de ahorro y crédito del Ecuador 2016-2020.** *Recimundo*, 5(4), 356-371, e-ISSN: 2588-073X. Recuperado de: [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(4\).dic.2021.356-371](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(4).dic.2021.356-371)
- Zhunio, M., Quezada, J., Garzón, V., & Carvajal, H. (2024). **Factores socioeconómicos que influyen en la morosidad de una entidad financiera, caso Machala - Provincia de El Oro.** *Mlaj. Multidisciplinary Latin American Journal*, 2(1), 34-48, e-ISSN: 2960-8414. Recuperado de: <https://doi.org/10.62131/mlaj-v2-n1-004>

Damaris Maite Pardo Castilloe-mail: dpardo3@utmachala.edu.ec

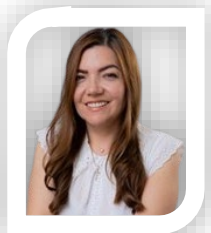
Nacida en Machala, Ecuador el 10 de agosto del año 2003. Discente de la Carrera de Economía, en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Certificación de Organizador y Participación en el conversatorio “Tratado de Libre Comercio Ecuador-China: Implicaciones y Perspectivas” por el Grupo de Investigación Eco Emprendimiento; Certificación de aprobación al Ciclo de Conferencias “Semana del Economista edición 2023” por el Grupo de Investigación en Desarrollo Económico y Territorial (GIDET), Grupo de Investigación Global Plus y Grupo de Investigación Política, economía, empresa, sociedad y ambiente; Certificado de aprobación al Ciclo de Conferencias “Macroeconomía del Desarrollo”, por el grupo de Investigación Global Plus y Grupo de Investigación en Desarrollo Económico Territorial GIDET; Certificación de participación en calidad de ponente en la “Semana de la Ciencia UTMACH 2024” por el Vicerrectorado de Investigación, Vinculación y Posgrado; Certificación de Aprobación del Curso Taller Economía Popular y Solidaria: Introducción y Objetivos Socioeconómicos Combinados en la Economía Ecuatoriana por el Grupo de Investigación Eco-Emprendimiento; Certificación de Aprobación del Curso Taller Econometría Intermedia y aplicaciones en casos de estudio economía popular y solidaria por el Grupo de Investigación Eco-Emprendimiento.

Karla Paulette Chamba Correa
e-mail: kchamba12@utmachala.edu.ec



Nacida en Santa Rosa, El Oro, Ecuador, el 3 de abril del año 2003. Discente de la Carrera de Economía en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Certificación de asistente en la Mesa Redonda: “Análisis y reflexión sobre el rol del estado en la economía”; Certificación de participación en el conversatorio Tratado de libre comercio Ecuador-China; Implicaciones y Perspectivas por el grupo de investigación Eco Emprendimiento; Certificación de participación en calidad de ponente en la “semana de la Ciencia UTMACH 2024” por el Vicerrectorado de Investigación, Vinculación y Posgrado; Certificación de aprobación del curso taller Economía Popular y Solidaria: Introducción y objetivos socioeconómicos combinados en la economía ecuatoriana por el grupo de investigación Eco Emprendimiento.

Lady Andrea León Serrano
e-mail: llady@utmachala.edu.ec



Nacida en Machala, El Oro, Ecuador, el 30 de agosto del año 1982. Doctora (PhD.) en Ciencias Económicas por la Universidad del Zulia (LUZ); Economista por la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); Magíster en Administración de Empresas por la Universidad Tecnológica San Antonio de Machala (UTSAM); con un Diplomado en Economía Social y Solidaria de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina; me he desempeñado en el sector privado como asesora de servicios en instituciones financieras; auditora en certificación ISO 9000; y jefa de áreas comerciales y de servicios en el sector público; soy profesora en la Universidad Técnica de Machala (UTMACH); investigadora en el Grupo de Investigación Eco Emprendimiento y responsable del programa educativo “Economía para Todos”; además, soy autora de libros y artículos, también he sido conferencista en temas de Economía Circular y Economía social, entre otros, en eventos locales organizados por la Prefectura de El Oro; cuento con participaciones internacionales y otros eventos académicos; entre mis principales logros, se destaca el primer lugar en el Reconocimiento a la Investigación Científica UTMACH 2023; recibí Mención Honorífica por mi defensa de tesis doctoral y obtuve reconocimientos en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) en el 2023 y 2024 por mi contribución en la evaluación de proyectos de modelos de negocio y responsabilidad social.

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

La Participación Protagónica del Poder Popular desde el Comité de Salud en la Comunidad Camoruco

Autora: Merlis Amadora López Mena

Universidad Bolivariana de Venezuela, **UBV**

merlislopez02@gmail.com

San Carlos, Venezuela

<https://orcid.org/0009-0006-5459-8265>

Resumen

La participación del poder popular en los comités de salud constituye un elemento fundamental para la transformación social en el contexto revolucionario venezolano, sin embargo, persisten dificultades en su implementación efectiva. El presente estudio tuvo como objetivo identificar las fallas y fortalecer las estrategias para la participación protagónica del poder popular desde el Comité de Salud del Consejo Comunal “Sector Cementerio” en la comunidad Camoruco, Estado Cojedes. Se implementó una metodología cualitativa-descriptiva bajo el paradigma sociocrítico, adoptando el modelo de Investigación Acción Participativa. Se utilizaron como instrumentos la observación participante y entrevistas semiestructuradas aplicadas a tres informantes claves del consejo comunal durante el período 2022-2023. Los resultados evidenciaron dos categorías principales: la carencia de corresponsabilidad tanto en ciudadanos como en voceros del comité, y la implementación de estrategias inadecuadas que no consideran las particularidades contextuales de la comunidad. Se identificó que prevalece el individualismo y la formación de intereses de grupos dentro de las organizaciones sociales, además del desconocimiento de funciones por parte de los propios voceros electos. La investigación concluye que es posible retomar el protagonismo ciudadano mediante la implementación de un plan integral de formación que incluya todas las organizaciones sociales comunitarias, priorizando el desarrollo del pensamiento crítico y la educación para la participación efectiva.

Palabras clave: participación social; poder popular; salud comunitaria; transformación social; investigación acción participativa.

Código Internacional de clasificación: 6311.01 - Estudios de comunidad.

Cómo citar este artículo:

López, M. (2025). **La Participación Protagónica del Poder Popular desde el Comité de Salud en la Comunidad Camoruco**. *Revista Científica*, 10(36), 88-108, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.4.88-108>

Fecha de Recepción:
13-11-2024

Fecha de Aceptación:
14-02-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

The Protagonist Participation of the Popular Power from the Health Committee in the Camoruco Community

Abstract

The participation of popular power in health committees constitutes a fundamental element for social transformation in the Venezuelan revolutionary context; however, difficulties persist in its effective implementation. This study aimed to identify failures and strengthen strategies for the protagonist participation of popular power from the Health Committee of the Communal Council "Cemetery Sector" in the Camoruco community, Cojedes State. A qualitative-descriptive methodology was implemented under the socio-critical paradigm, adopting the Participatory Action Research model. Participant observation and semi-structured interviews applied to three key informants from the communal council during the 2022-2023 period were used as instruments. The results evidenced two main categories: the lack of co-responsibility in both citizens and committee spokespersons, and the implementation of inadequate strategies that do not consider the contextual particularities of the community. It was identified that individualism and the formation of group interests prevail within social organizations, in addition to the lack of knowledge of functions by the elected spokespersons themselves. The research concludes that it is possible to resume citizen protagonism through the implementation of a comprehensive training plan that includes all community social organizations, prioritizing the development of critical thinking and education for effective participation.

Keywords: social participation; popular power; community health; social transformation; participatory action research.

International classification code: 6311.01 - Community studies.

How to cite this article:

López, M. (2025). **The Protagonist Participation of the Popular Power from the Health Committee in the Camoruco Community**. *Revista Científica*, 10(36), 88-108, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.4.88-108>

Date Received:
13-11-2024

Date Acceptance:
14-02-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

La adopción de enfoques participativos en salud ha evolucionado durante distintas etapas históricas. Desde principios del siglo XX, los programas de bienestar público han destacado la importancia de involucrar a las comunidades locales en las intervenciones sanitarias, aunque su forma y alcance dependen del contexto sociopolítico en que se aplican.

La inclusión de la comunidad en programas de salud comenzó en América Latina y otros países en desarrollo en las décadas de 1950 y 1960. La atención primaria de salud fue reconocida internacionalmente a finales de los años 70, destacando la importancia de la participación comunitaria ante la insuficiencia hospitalaria para atender a poblaciones vulnerables (Vázquez, Siqueira, Kruze, Da Silva y Leite, 2002), citados por (Navas, Rojas, Álvarez y Fox, 2010a).

La participación ciudadana en salud ha cambiado profundamente, pasando a ser un mecanismo clave de empoderamiento y derechos democráticos. Ahora, tanto individuos como colectivos ocupan un lugar central en la gestión sanitaria, y este cambio supone un reto importante para los sistemas de salud. Esta nueva forma de participación requiere que la ciudadanía asuma un papel activo y decisorio en las políticas públicas que inciden en su bienestar (Rojas y Sánchez, 2021).

Desde la década de 1970, Venezuela ha mostrado un notable involucramiento ciudadano en temas sanitarios, impulsado tanto por instituciones gubernamentales como por iniciativas autogestionadas desde la sociedad. Esta combinación dio forma a un modelo participativo que sentó bases para políticas sanitarias de enfoque comunitario.

La participación ciudadana es crucial para afianzar políticas y mejorar la democracia además que equivale a una mayor confianza (Jacho, Cordero, Bambrilla, Romero y Zambrano, 2025).

En consecuencia, esta investigación surge y se justifica de su

relevancia para comprender las percepciones y experiencias de la comunidad en relación con la necesidad de una mayor participación de los habitantes tomando como referencia el comité de salud del Consejo Comunal “Sector Cementerio” en la Comunidad de Camoruco, se trata entonces de promover y fortalecer las estrategias que existen para la integración de los habitantes desde este comité.

La participación del poder popular en el proceso de salud es compleja. Aunque existe un gobierno comunitario dentro del proyecto socialista, persisten tensiones que desmotivan la participación ciudadana en asuntos colectivos y políticas públicas. El comité de salud fomenta el protagonismo popular para exigir mejor atención y calidad en los servicios de salud.

Los comités de salud han atravesado por una etapa de crecimiento comunitario desde su creación en la misión barrio adentro, hasta el nacimiento de los consejos comunales que promueven la unión entre las estructuras comunitarias y los organismos del Estado (Farías-Suárez y Farías-De Estany, 2009a).

La situación que afronta el poder popular cuando se trata de asumir su participación dentro del proceso de la salud suele ser compleja, a pesar de la existencia de un gobierno comunitario que forma parte del proyecto de construcción socialista existen diversas tensiones que terminan socavando el interés ciudadano de participación en los asuntos de interés colectivo y asuntos de políticas públicas.

A partir de este punto de vista se considera la participación como una herramienta necesaria que impulse el protagonismo y permita a la ciudadanía despertar la conciencia social comprometida con la aplicación de las políticas sociales (Romero y Aldana, 2019a).

En tal sentido la participación y el protagonismo están intrínsecamente relacionados, ambos van de la mano; son necesarios para el buen desempeño del poder popular por cuanto este poder se les confirió a través de las leyes

de poder popular.

Este estudio expone las estrategias aplicadas para fortalecer la participación del poder popular desde el Comité de Salud en la comunidad Camoruco, Consejo Comunal “Sector el Cementerio”, Municipio Ezequiel Zamora, Estado Cojedes. Se empleó la metodología de Investigación Acción Participativa, participando en asambleas ciudadanas para identificar causas y debilidades que afectan la relación entre el poder popular y el comité de salud.

Hoy en día, aunque la participación es un deber y un derecho que está plasmado en la constitución de la República Bolivariana de Venezuela en sus artículos 6, 62, 70, 132 y 184, existen impedimentos que surgen por actitudes egocentristas de las personas aunado a esto hay poca educación y cultura de participación (Chirino y Lamus, 2019a).

Esto pone en evidencia la carencia y habilidad del pensamiento crítico entre los ciudadanos y ciudadanas de la comunidad; dejando como resultado una praxis equivocada de lo que es la participación y el protagonismo del poder popular disintiendo lo expresado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y las Leyes del Poder Popular.

Es por ello que el ámbito comunitario alcanza un papel de gran importancia en cuanto a la solución de las necesidades teniendo en cuenta que a través de ello se logra la resolución de los problemas particulares y colectivos (Díaz, 2003a).

Estas organizaciones comunitarias buscan transformar la realidad de la población desfavorecida, elevando la conciencia colectiva. Esto requiere involucrar no solo al Consejo Comunal, sino también a toda la comunidad, promoviendo una formación y participación amplia desde cero en todas las instancias locales.

Haciendo énfasis que en parte una de las debilidades que tienen los comités de salud en cuanto a la participación del poder popular tiene que ver más la formación de estos voceros y voceras.

Se toma en cuenta el asumir patrones sin perspectiva crítica ni tener en cuenta algunas características propias de las comunidades teniendo en cuenta que cada realidad es diferente lo que las hace únicas (Meza, Labrador, Zavala y Valdenegro, 2021a).

La participación ciudadana garantiza un mayor porcentaje de incorporación al atender una extensa gama de criterios, que da como resultado la aplicación de políticas más imparciales con mayor pluralidad comunitaria (Quecaño y Domínguez, 2025).

Esto quiere decir; que no hay una receta para proceder e iniciar una intervención para la transformación en la participación y el protagonismo del poder popular, cada plan o actividad que se programe debe adaptarse a la cotidianidad de la comunidad, debe ser flexible y moldeable.

De ahí surgen las siguientes preguntas de esta investigación: ¿Es posible lograr la participación ciudadana para lograr el empoderamiento propio de los ciudadanos?; ¿Están conscientes los ciudadanos y ciudadanas de su corresponsabilidad en los asuntos de la salud comunitaria?; ¿Qué estrategia se podría implementar para lograr el trabajo mancomunado?. Dichas preguntas son estratégicas para lograr establecer las propuestas necesarias que incentiven la participación comunitaria.

El objetivo central de este estudio es de identificar las fallas y fortalecer las estrategias para la participación ciudadana desde dentro de la comunidad y de este modo propiciar el empoderamiento social de los habitantes de la comunidad; es así como el poder popular siempre ha tenido su papel protagónico en todas las instancias políticas públicas.

Limitaciones del estudio: es importante señalar que esta investigación se desarrolla con una muestra reducida de tres informantes claves y en un período temporal específico (2022-2023), lo que podría limitar la generalización de los resultados. Además, el enfoque metodológico de IAP requiere tiempos prolongados para observar cambios significativos en los

patrones de participación comunitaria, aspecto que constituye una limitación temporal del presente estudio.

2. Metodología (Materiales y métodos)

En este trabajo de investigación se implementó el método inductivo; basado en el razonamiento de lo particular a lo general esto implica la determinación de las características a partir del estudio de lo específico. Este método es una parte fundamental del proceso científico puesto que cumple con pasos necesarios para cumplir con los fines del estudio (Palmett, 2020).

Del mismo modo se implementó el enfoque cualitativo ya que permite comprender la vida social de las personas y a la vez permite la recolección de datos no numéricos. La particularidad que tiene el enfoque cualitativo es que permite observar los hechos, actitudes, decisiones etc., a partir del punto de vista de los sujetos en estudio. Afianzando la preferencia dentro del espacio social, otorgando la comprensión de la problemática social como fuente de datos que contribuye al entendimiento del contexto en estudio (Salazar-Escorcia, 2020).

De igual modo en la investigación se implementó el diseño no experimental puesto que el investigador observa lo que ocurre y recolecta la información de forma natural, es decir, en una investigación con diseño no experimental se presta atención a la problemática tal como se dan en su ámbito original para luego someterlos al análisis (Rojas-Rendón, 2022).

Es importante resaltar que se adoptó el paradigma Socio-crítico debido a su carácter transformador y de relevancia en necesidades integrales de índole social, el mismo permitió intervenir para propiciar los cambios necesarios en la participación y desarrollar nuevas formas de relacionarse, de los ciudadanos y ciudadanas del sector Camoruco específicamente Consejo Comunal “Sector Cementerio”.

La visión está basada en técnicas de recaudación de información nueva

donde no necesariamente debe ser numérica por lo tanto no se realiza ningún calculo o análisis estadístico, más bien la información a recolectar se basa en recolectar desde los puntos de vista de las personas (inquietudes, costumbres, hábitos sociales, entre otros aspectos no estandarizados ni completamente predeterminados; no se (Calderón-Mittilo, 2023).

Este enfoque cualitativo-descriptivo busca comprender el contexto cotidiano o laboral de las personas, es decir, que nos permite estudiar la problemática desde el escenario natural para tratar de interpretar o entender el comportamiento de la gente.

El estudio de alcance descriptivo y tipo cualitativo busca detallar presentaciones subjetivas que surgen en la sociedad sobre una determinada problemática (Ramos-Galarza, 2020). En consecuencia, se adoptó el modelo de la Investigación Acción Participativa (IAP) permitiendo así tener un contacto directo con los informantes claves y ser parte activa de la investigación.

La IAP surge de la falta de soluciones a las problemática sociales y su complejidad. En consecuencia, se asume el propósito de la Investigación Acción Participativa como la urgencia de transformar el contexto social de la comunidad (Leaman y Cárcamo 2021).

En este trabajo de investigación no se pretendió imponer modelos de participación ciudadana de tal manera que las ideas, soluciones y propuestas surgieran de lo interno de la comunidad con el propósito de estimular el carácter protagónico y participativo.

Se abordó la comunidad, previo a este paso; se realizó una asamblea con las voceras y voceros del Consejo Comunal antes mencionado en el que se obtuvo la autorización para realizar el estudio sobre cómo es la participación protagónica del Poder Popular desde el Comité de Salud.

El desarrollo del proyecto se realizó entre 2022 y 2023, iniciando con la recolección de datos en el Sector Camoruco, Consejo Comunal "Sector Cementerio", Municipio Ezequiel Zamora, Estado Cojedes, Venezuela. La

muestra incluyó a tres miembros del consejo comunal, quienes proporcionaron la información requerida.

En esta investigación como ya se mencionó se utilizó la IAP como una metodología de intervención social en donde el investigador no es agente externo, sino que forma parte de la comunidad para resolver la problemática planteada, que en concordancia con expresa lo siguiente:

La IAP como paradigma de investigación facilita la comprensión de la problemática porque permite al investigador abordar las comunidades y formar parte de los procesos organizativos que mejoran la potencialidad y la disposición para actuar con mayor conocimiento sobre las problemáticas que los afecta (Balcazar, 2003). La “posición-sujeto” tiene que ver con la participación, la voluntad para lograr la transformación de una situación social o modo de vida a otro de mejor calidad (Ynoub, 2023).

El método IAP contempla tres fases: la primera es el diagnóstico participativo: para esta primera fase se amerita la aprobación y el apoyo de la comunidad para interactuar con los habitantes que poseen mayor experiencia del contexto local (Lamus-García y Lamus-García, 2021).

Se contactó a la comunidad para informar sobre el estudio y conocer su contexto político, social, cultural e histórico. Tras discutir distintas problemáticas, se acordó priorizar la participación del Poder Popular desde el Comité de Salud. Luego, se eligió al equipo IAP, compuesto por personas con visión amplia, incluyente y autocrítica, para apoyar el cumplimiento del objetivo.

La segunda Fase es la planificación participativa es en esta etapa se realizó el trabajo de campo, asambleas, entrevistas, con estos métodos se logró obtener información de primera mano a través de las entrevistas realizadas a los informantes claves.

En un modelo de atención comunitaria, se requiere la inclusión de los habitantes en las decisiones tomadas en relación con el tema de la salud con

el fin de incentivar el protagonismo en estos asuntos de interés social teniendo como propósito elevar la conciencia de que ellos son los garantes de mejorar la calidad de vida (Placencia, Acuña, Parrales y Delgado, 2024).

La tercera fase es la Ejecución y evaluación de los resultados, esta fase permito realizar las actividades planificadas según cronograma, evaluar y reflexionar sobre los resultados obtenidos y si estos son aplicables en un ámbito más amplio.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Aquí se evidencia e interpreta los aportes de las voceras del Consejo Comunal “Sector Cementerio” y el comité de salud de la comunidad Camoruco, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Cojedes. Una vez aplicado el instrumento se procedió al análisis correspondiente del mismo.

A través de la aplicación de la entrevista semi estructuradas, se buscó clarificar las opiniones y actitudes que dieran respuestas acerca de la problemática identificada por el entrevistador ya que tiene un contacto directo con el informante clave o entrevistado.

Tabla 1. Preguntas generadoras realizadas en la entrevista a los diferentes informantes claves.

Guion de entrevista
Introducción: La siguiente entrevista se realizó con el fin de conocer como es el proceso de participación protagónica del Poder Popular desde los comités de salud, desde la mirada del Órgano Rector de los Consejos Comunales, en la comunidad de Camoruco, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Cojedes.
Preguntas: - ¿Cómo percibe usted el proceso de participación protagónica del Poder Popular dentro del comité de salud? - ¿Cómo cree usted que influye la comunicación dentro del proceso participativo del poder popular? - ¿De qué manera se debería incentivar a los ciudadanos contribuir con la elaboración estrategias que orienten a la transformación social colectivo? - ¿Cuál es su apreciación en referencia al trabajo que realiza el Poder Popular y el Comité de Salud para involucrar a los ciudadanos en los asuntos de interés social en la comunidad?.

Fuente: La Autora (2025).

En la tabla 1 se presenta el guion de entrevista semiestructurada con las preguntas generadoras diseñadas para comprender las opiniones,

motivaciones y experiencias de las personas entrevistadas. Este instrumento busca evidenciar e interpretar los aportes de las voceras del Consejo Comunal “Sector Cementerio” y su comité de salud respecto al proceso de participación protagónica del Poder Popular.

El guion contiene cuatro preguntas clave sobre la percepción del proceso participativo, la comunicación, las estrategias de incentivo y la colaboración entre el Poder Popular y el Comité de Salud. Tras aplicar el instrumento y analizar los datos, se establecieron las conclusiones del estudio.

Los resultados indican que se requiere mayor participación del Poder Popular en el Comité de Salud y formación continua para los voceros y voceras, lo que mejoraría su desempeño como gobierno comunitario.

Tabla 2. Sistema de categorías para la elaboración de las entrevistas.

Objetivos específicos	Categorías	Interrogantes relacionadas con los objetivos de la investigación
Identificar las causas que impiden la participación comunitaria en virtud de asumir la corresponsabilidad como parte del desarrollo activo de los habitantes.	Corresponsabilidad Los voceros y voceras como garantes de la participación ciudadana en la comunidad.	¿Tienes conocimiento sobre lo que es un comité de salud?; ¿Cómo percibe usted el proceso de participación protagónica del Poder Popular dentro del comité de salud?; ¿Cómo cree usted que influye la comunicación dentro del proceso participativo del poder popular?.
Promover la participación comunitaria de los ciudadanos y ciudadanas con estrategias que aporten al interés social.	Estrategias Desempeño de las voceras y voceros desde el comité de salud para contribuir a la solución de necesidades presentes en la comunidad.	¿De qué manera se debería incentivar a los ciudadanos contribuir con la elaboración estrategias que orienten a la transformación social colectivo?.
Reforzar la participación protagónica y el empoderamiento como herramientas propias de los individuos para mejorar su bienestar.		¿Cuál es su apreciación en referencia al trabajo que realiza el Poder Popular y el Comité de Salud para involucrar a los ciudadanos en los asuntos de interés social en la comunidad?.

Fuente: La Autora (2025).

La tabla 2 muestra el sistema de categorías utilizado para organizar las entrevistas, donde se incluyen objetivos específicos, categorías emergentes e interrogantes que guiaron la estructuración y análisis de los datos. Primero se transcribió la información y se identificaron coincidencias o ideas similares, para luego organizar sistemáticamente los datos.

3.1. Hallazgos principales relacionados con los objetivos específicos

Para el primer objetivo, se detectó carencia de corresponsabilidad tanto en ciudadanos como voceros y desconocimiento sobre las funciones de los comités de salud, lo que resalta la necesidad de formación. La falta de comunicación fue un factor limitante clave para la participación.

Respecto al segundo objetivo, las estrategias existentes no consideran la realidad local de Camoruco; los voceros proponen mecanismos de incentivo adaptados al contexto, alineados con la literatura crítica sobre modelos importados.

En cuanto al tercer objetivo, persisten el individualismo y grupos de interés en las organizaciones sociales, y la labor actual del Poder Popular es insuficiente, recomendándose un enfoque más integral.

El análisis identificó dos categorías principales: Corresponsabilidad (rol de voceros, gestión comunal y asunción de responsabilidades) y Estrategias (organizaciones comunales como los comités de salud que facilitan la participación ciudadana). Se confirma conceptualmente que los comités de salud buscan integrar a la población para una participación organizada y constante en asuntos de salud comunitaria.

4. Discusión

Los resultados obtenidos revelan dos categorías fundamentales que evidencian las debilidades presentes en el funcionamiento del comité de salud: la corresponsabilidad y las estrategias implementadas. Estas observaciones confirman lo planteado por Farías-Suárez y Farías-De Estany (2009b): quienes señalan que los comités de salud han atravesado por diversas tensiones que socavan el interés ciudadano de participación en asuntos de políticas públicas.

La falta de corresponsabilidad afecta tanto a ciudadanos como a voceros del comité de salud, quienes, aunque comprometidos tras ser elegidos, desconocen sus funciones de autogobierno. Este hallazgo sobre el

desconocimiento de los líderes complementa la literatura, que suele centrarse en actitudes ciudadanas y no en las carencias formativas de los líderes, como señalan Chirino y Lamus (2019b).

El desconocimiento funcional de los voceros contradice directamente los postulados teóricos de Romero y Aldana (2019b): sobre la participación como herramienta que impulsa el protagonismo y permite despertar la conciencia social comprometida. Si los propios garantes de la participación ciudadana desconocen sus roles, se genera un círculo vicioso que perpetúa la apatía comunitaria y limita la aplicación efectiva de las políticas sociales.

Este hallazgo contradice lo establecido en el marco constitucional venezolano donde la participación se concibe como un deber y derecho fundamental, y coincide con lo expuesto por Chirino y Lamus (2019c): sobre la existencia de impedimentos que surgen por actitudes egocentristas y la poca educación en cultura de participación.

Los resultados muestran que replicar estrategias sin análisis crítico ni considerar la realidad local aumenta los problemas, como advierten Meza, Labrador, Zavala y Valdenegro (2021b). La falta de conocimiento de sus funciones por parte de los voceros lleva a aplicar modelos participativos de forma mecánica en Camoruco, lo que desconecta las acciones de las verdaderas necesidades de la comunidad y limita su eficacia.

La ausencia del hábito de participación como proceso de empoderamiento social y colectivo representa un obstáculo fundamental que debe ser abordado de manera integral, tal como sugiere Díaz (2003b): al enfatizar la importancia del ámbito comunitario en la solución de necesidades particulares y colectivas.

La desvinculación del poder popular de sus propios problemas de salud contrasta con el ideal de participación comunitaria planteado por Navas, Rojas, Álvarez y Fox (2010b): quienes conceptualizan la participación como una expresión de autonomía y ejercicio democrático. Los hallazgos sugieren que

la formación de los líderes comunitarios es fundamental para el éxito de las políticas de participación ciudadana, coincidiendo con Romero y Aldana (2019c): sobre la necesidad de elevar la conciencia social comprometida con la aplicación de las políticas sociales.

Los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica específica sobre cómo las deficiencias formativas de los voceros impactan negativamente en la participación ciudadana, expandiendo la comprensión teórica existente que tradicionalmente ha enfocado las barreras participativas desde la perspectiva de los ciudadanos comunes, sin considerar las limitaciones de los propios líderes electos.

Finalmente, esta investigación contribuye al conocimiento sobre participación comunitaria en salud al demostrar que la implementación efectiva de políticas participativas requiere no solo marcos legales apropiados, sino también estrategias de formación y empoderamiento que consideren las particularidades de cada contexto comunitario, reforzando la importancia de adoptar enfoques participativos como la IAP para comprender y transformar las realidades comunitarias.

5. Conclusiones

La aplicación de estrategias para activar la participación protagónica del poder popular desde el comité de salud en la comunidad Camoruco revela que la transformación de la realidad participativa requiere un abordaje integral que trascienda las estructuras formales existentes. Los hallazgos demuestran que las debilidades identificadas en las categorías de corresponsabilidad y estrategias constituyen barreras sistémicas que limitan el ejercicio efectivo del protagonismo ciudadano en el ámbito de la salud comunitaria.

¿Es posible lograr la participación ciudadana para lograr el empoderamiento propio de los ciudadanos?. Los resultados confirman que sí es posible retomar el protagonismo ciudadano, pero requiere la

implementación de un plan integral de formación que incluya todas las organizaciones sociales comunitarias. La clave radica en desarrollar estrategias que consideren las particularidades contextuales específicas de cada comunidad, alejándose de modelos estandarizados que han demostrado ser inefectivos.

¿Están conscientes los ciudadanos y ciudadanas de su corresponsabilidad en los asuntos de la salud comunitaria?. La investigación evidencia una carencia significativa de conciencia sobre la corresponsabilidad, que se manifiesta tanto en los ciudadanos como en los propios voceros del comité de salud. Esta falta de conciencia se relaciona directamente con el desconocimiento de funciones y la ausencia de pensamiento crítico para la participación efectiva.

¿Qué estrategia se podría implementar para lograr el trabajo mancomunado?. Los hallazgos sugieren que la estrategia debe fundamentarse en la educación para la participación que priorice el desarrollo del pensamiento crítico. Es fundamental diseñar intervenciones flexibles y moldeables que partan de la cotidianidad de la comunidad, alejándose de patrones impuestos sin perspectiva crítica ni consideración de las características locales.

La carencia de corresponsabilidad tanto en los ciudadanos como en los voceros del comité de salud representa un fenómeno complejo que trasciende la simple falta de interés individual. Esta situación evidencia una desconexión fundamental entre los marcos normativos que establecen la participación como derecho y deber constitucional, y la práctica cotidiana de las organizaciones comunitarias. El individualismo y la formación de intereses de grupos prevaletentes en las organizaciones sociales impiden la construcción de una conciencia colectiva orientada hacia el bienestar común.

Las estrategias implementadas hasta el momento carecen de la flexibilidad y adaptabilidad necesarias para responder a las particularidades

contextuales de la comunidad. La ausencia de hábitos de participación como proceso de empoderamiento social colectivo indica que las intervenciones deben diseñarse considerando la cotidianidad de los habitantes y sus realidades específicas. Esta realidad contradice los enfoques estandarizados que no contemplan las características únicas de cada contexto comunitario.

El aspecto más novedoso de este estudio radica en la identificación de que los propios voceros y voceras del comité de salud, a pesar de trabajar por el compromiso adquirido al ser electos, desconocen sus funciones como forma de autogobierno. Esta revelación tiene implicaciones prácticas significativas, ya que sugiere que las intervenciones futuras deben priorizar la formación integral de los líderes comunitarios antes de esperar una participación efectiva de la base ciudadana.

La falta de pensamiento crítico entre la ciudadanía se relaciona directamente con una participación popular deficiente. Esto explica por qué las políticas participativas no se implementan eficazmente a nivel comunitario, incluso con marcos legales adecuados. Se recomienda una educación continua que fomente habilidades críticas y reflexivas para la participación.

Los resultados muestran coincidencias con otros contextos latinoamericanos donde la participación comunitaria en salud enfrenta retos similares. No obstante, hay diferencias en las estrategias usadas, sobre todo en la adaptación de enfoques participativos a lo local. Mientras algunos estudios adoptan modelos externos, esta investigación resalta la importancia de propuestas surgidas desde la propia comunidad.

Se recomienda investigar modelos de formación para voceros de comités de salud que incluyan educación popular, pensamiento crítico y animación sociocultural. También es importante buscar formas innovadoras de incluir a ciudadanos fuera de las estructuras formales, pero con potencial para contribuir al desarrollo comunitario.

La Investigación Acción Participativa es eficaz para mejorar la

participación comunitaria, aunque exige tiempo y compromiso del investigador y la comunidad. Este enfoque permite identificar problemas específicos, como el desconocimiento funcional de los voceros, que no suelen detectarse con métodos tradicionales.

Las principales limitaciones metodológicas son la muestra reducida de informantes clave, que restringe la generalización, y el enfoque temporal acotado, que impide observar cambios a largo plazo en la participación. Estas limitaciones son inherentes al método cualitativo-descriptivo empleado, pero no restan valor a la profundidad de los resultados en el contexto estudiado.

La validez se apoya en la triangulación de datos mediante observación participante y entrevistas semiestructuradas, así como en la participación comunitaria durante todo el proceso. Esto asegura que los resultados representen fielmente las percepciones y experiencias de los actores, aunque evaluar cambios en la participación requiere plazos más largos.

La participación activa del poder popular desde el comité de salud en Camoruco requiere reconocer el contexto local, formar líderes continuamente e implementar mecanismos inclusivos que fortalezcan el pensamiento crítico ciudadano. La investigación muestra que es posible recuperar el protagonismo ciudadano y transformar la realidad cotidiana si las intervenciones son participativas, flexibles y culturalmente adecuadas.

6. Referencias

- Balcazar, F. (2003). **Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación.** *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77, e-ISSN: 1515-4467. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Calderón-Mittilo, L. (2023). **La participación ciudadana desde la perspectiva del Desarrollo Social Sostenible.** *Espacio Abierto. Cuaderno venezolano de sociología*, 32(3), 141-155, e-ISSN: 1315-

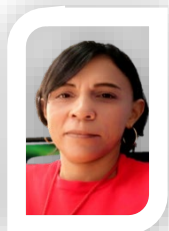
0006. Venezuela: Universidad del Zulia.

- Chirino, C., & Lamus, T. (2019a,b,c). **Entramado teórico sobre la participación comunitaria mediante el pensamiento crítico en la construcción de las comunas.** *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (9), 79-104, e-ISSN: 2610-8046. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- Díaz, C. (2003a,b). **La formación comunitaria como generadora de participación y transformación social.** *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, (6), 241-254, e-ISSN: 1139-8132. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Farías-Suárez, A., & Farías-De Estany, J. (2009a,b). **Participación Comunitaria: otra mirada la salud del venezolano.** *Población y Salud en Mesoamérica*, 7(1), 1-21, e-ISSN: 1659-0201. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Jacho, P., Cordero, L., Brambilla, D., Romero, L., & Zambrano, J. (2025). **Fortalecimiento del sistema de participación ciudadana en la gestión de las políticas públicas.** *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 233-248, e-ISSN: 3045-5537. Recuperado de: <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.102>
- Lamus-García, T., & Lamus-García, R. (2021). **El diagnostico comunitario en la investigación acción.** *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 219-233, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).
- Leaman, S., & Cárcamo, H. (2021). **Investigación acción participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes.** *Espacio Abierto*, 30(3), 145-168, e-ISSN: 1315-0006. Venezuela: Universidad del Zulia.

- Meza, D., Labrador, A., Zavala, M., & Valdenegro, R. (2021a,b). **La conceptualización de la participación ciudadana a partir del marco histórico, político y cultural. Experiencias históricas de los nuevos tiempos.** *Comunidad y Salud*, 19(1), e-ISSN: 2665-024X. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Navas, R., Rojas, T., Álvarez, C., & Fox, M. (2010a,b). **Participación comunitaria en los servicios de salud.** *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 329-342, e-ISSN: 1315-9518. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Palmett, A. (2020). **Métodos inductivos, deductivo y teoría de la pedagogía crítica.** *Petroglifos. Revista Critica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42, e-ISSN: 2610-8186. Venezuela: Fundación Grupo para la Investigación, Formación, y Edición Transdisciplinar.
- Placencia, B., Acuña, M., Parrales, A., & Delgado, D. (2024). **Atención primaria de la salud en la transformación de estilos de vida estrategias y desafíos.** *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5497-5510, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9906
- Quecaño, P., & Domínguez, D. (2025). **Participación ciudadana para el desarrollo social en la gestión municipal.** *Revista InveCom*, 5(2), 1-13, e-ISSN: 2739-0063. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13137288>
- Ramos-Galarza, C. (2020). **Los alcances de una investigación.** *CienciAmérica*, 9(3), 1-6, e-ISSN: 1390-9592. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rojas, D., & Sánchez, K. (2021). **Empoderamiento de la ciudadanía a través de la participación ciudadana para un gobierno local integral.** *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6036-6072, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.758

- Rojas-Rendón, D. (2022). **La participación ciudadana en la elaboración de un plan de desarrollo urbano local.** *Estudios de la Gestión. Revista Internacional de Administración*, 12, 93-119, e-ISSN: 2661-6513. Recuperado de: <https://doi.org/10.32719/25506641.2022.12.5>
- Romero, D., & Aldana, J. (2019a,b,c). **Proyectos comunitarios en el proceso de transformación social de la universidad.** *Cienciamatria*, 5(9), 151-167, e-ISSN: 2610-802X. Recuperado de: <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.104>
- Salazar-Escorcía, L. (2020). **Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas.** *Cienciamatria*, 6(11), 101-110, e-ISSN: 2610-802X. Recuperado en: <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Ynoub, R. (2023). **Revisitando el legado de Fals Borda y la investigación militante: consideraciones desde su marco histórico, ideológico y metodológico.** *Revista Perspectivas Metodológicas*, 23(27), 1-21, e-ISSN: 2618-4125. Recuperado de: <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4527>

Merlis Amadora López Mena
e-mail: merlislopez02@gmail.com



Nacida en San Carlos, Venezuela, el 2 de junio del año 1977. Realicé mis estudios universitarios en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), obteniendo mi primer título como Técnico Superior Universitario en Informática; y luego continúe mi capacitación, obteniendo el título en Ingeniería en Sistemas; en paralelo a mis estudios universitarios ejecuté el curso de Luchadora Social formando parte de Frente Francisco de Miranda (FFM); seguidamente efectúe el Diplomado en Ciencias para el Desarrollo Estratégico Avalado por la Escuela de Formación “Ali Primera”.

Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora en Niños de Educación Primaria en Perú

Autora: María del Carmen Estrada Montejo

Universidad César Vallejo, **UCV**

maestrada@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3600-2118>

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental que presenta desafíos significativos en la educación primaria peruana. El objetivo fue identificar el nivel de comprensión lectora en niños de educación primaria en Perú. Se empleó un enfoque cuantitativo con método inductivo y diseño no experimental, utilizando análisis documental. Se realizó búsqueda sistemática en bases de datos académicas, identificando 204 investigaciones iniciales de las cuales se seleccionaron 8 estudios relevantes que cumplieran criterios de rigor metodológico y pertinencia temática, incluyendo datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDU). Los resultados revelan que a nivel nacional el 6,9% de estudiantes se ubica en nivel de inicio, 55,5% en proceso y 37,6% en logrado. En Piura, 6,65% alcanza inicio, 59,0% proceso y 34,4% logrado. Se identificaron tres niveles: literal, inferencial y crítico, con definiciones convergentes entre marcos teóricos. Se concluye que la comprensión lectora muestra concentración predominante en nivel de proceso, evidenciando necesidad de políticas educativas que fortalezcan progresivamente el desarrollo desde el nivel literal hacia el crítico.

Palabras clave: lectura; educación primaria; evaluación educacional; métodos de enseñanza; análisis comparativo.

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

Cómo citar este artículo:

Estrada, M. (2025). **Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora en Niños de Educación Primaria en Perú**. *Revista Científica*, 10(36), 109-124, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.5.109-124>

Fecha de Recepción:
12-11-2024

Fecha de Aceptación:
06-02-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Strategies to Improve Reading Comprehension in Primary School Children in Peru

Abstract

Reading comprehension constitutes a fundamental competence that presents significant challenges in Peruvian primary education. The objective was to identify the level of reading comprehension in primary school children in Peru. A quantitative approach with inductive method and non-experimental design was employed, using documentary analysis. A systematic search was conducted in academic databases, identifying 204 initial investigations from which 8 relevant studies that met criteria of methodological rigor and thematic relevance were selected, including official data from the Ministry of Education (MINEDU). Results reveal that at national level, 6,9% of students are at beginning level, 55,5% at process level and 37,6% at achieved level. In Piura, 6,65% reach beginning, 59,0% process and 34,4% achieved levels. Three levels were identified: literal, inferential and critical, with convergent definitions among theoretical frameworks. It is concluded that reading comprehension shows predominant concentration at process level, evidencing the need for educational policies that progressively strengthen development from literal to critical level.

Keywords: reading; primary education; educational evaluation; teaching methods; comparative analysis.

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

How to cite this article:

Estrada, M. (2025). **Strategies to Improve Reading Comprehension in Primary School Children in Peru.** *Revista Scientific*, 10(36), 109-124, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.5.109-124>

Date Received:
12-11-2024

Date Acceptance:
06-02-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

El desarrollo de las capacidades para la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primaria presenta inconvenientes significativos que se evidencian en las diferentes evaluaciones implementadas por el sistema educativo nacional. Particularmente, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023a): reporta datos alarmantes donde a nivel nacional en la evaluación de tipo muestral llevada a cabo en el año 2023 en una población de 142.602 estudiantes que cursaban el segundo grado, se evidenció que el 6,9% de los niños evaluados apenas se ubicaron en nivel de inicio, el 55,5% alcanzó nivel de proceso, siendo un 37,6% de los niños que alcanzó el nivel logrado.

La comprensión lectora representa una capacidad que se evidencia en el desarrollo de aquellos desempeños que posee la persona y que le permiten comprender el texto que ha leído, constituyéndose en un proceso que consiste en diseñar el significado que corresponde a las ideas principales del texto, donde la meta consiste en encontrar la relación de lo que se expresa en el texto con los significados de las palabras desconocidas encontradas. En este sentido, Gallego, Figueroa y Rodríguez (2019): establecen que esta competencia fundamental trasciende la simple decodificación de símbolos escritos para convertirse en un proceso cognitivo complejo que involucra múltiples habilidades mentales.

Las dimensiones de la comprensión lectora corresponden a niveles jerárquicos de desarrollo cognitivo, siendo el nivel literal el primero que se alcanza cuando se comprende la información inmersa en la lectura del texto, es decir se trata de comprender la información encontrada de manera explícita en el texto. Como señalan Macay y Véliz (2019a): cuando no se logra el nivel literal, para el estudiante será difícil o complicado ingresar al siguiente nivel, debido a que los desempeños de los niveles van de lo simple a lo complejo, estableciendo una progresión secuencial que fundamenta todo el proceso de comprensión textual.

Consecutivamente, la segunda dimensión corresponde al nivel inferencial, que consiste en el proceso realizado por el estudiante lector con la finalidad de poder desarrollar relaciones que se encuentran en el texto para luego inferir la información. Según Salazar-Pisfil (2021a): en tal sentido, el lector plantea conclusiones a partir de situaciones que no se encuentran en el texto, elabora ideas y plantea alternativas que no se encuentran explícitas en el contenido, lo que demanda un mayor nivel de procesamiento cognitivo y análisis crítico de la información presentada.

Adicionalmente, otro nivel que se desarrolla durante el proceso de la comprensión lectora es el nivel crítico, siendo el más complejo por generar un mayor conflicto cognitivo en los estudiantes, pues su finalidad consiste en que el lector emita juicios de valor referidos al texto, lo que requiere mucha capacidad, pues se debe argumentar con los conocimientos previos e incluso con la experiencia. Complementariamente, Martínez, Góngora y Renza (2020a): indican que el lector debe llegar a discriminar a partir de los hechos presentados en el texto, ello implica acciones para relacionar la lectura en el texto con las experiencias con las que cuenta el lector, configurando así el nivel más sofisticado de comprensión textual.

Ante la problemática evidenciada en los resultados de las evaluaciones nacionales y regionales sobre comprensión lectora, surge la necesidad imperativa de analizar el estado actual de esta competencia fundamental en los estudiantes de educación primaria del Perú. Los datos presentados reflejan que un porcentaje significativo de estudiantes se encuentra en niveles de inicio y proceso, lo que indica deficiencias en el desarrollo de las capacidades lectoras que pueden afectar su rendimiento académico integral y su desarrollo cognitivo futuro, constituyendo un desafío pedagógico que requiere atención inmediata y estrategias de intervención específicas.

En este contexto analítico, la presente investigación se orienta a responder la siguiente interrogante: ¿Cuál es el nivel de la comprensión lectora

en los niños de educación primaria en el Perú?. Específicamente, se busca dar respuesta a: ¿Cuál es el nivel de la comprensión lectora en los niños de educación primaria a nivel nacional?; ¿Cuáles son las características y descripción de los niveles de la comprensión lectora en niños de educación primaria en Perú?; ¿Cuál es el nivel de la comprensión lectora en los niños de educación primaria en la región de Piura?.

Para dar respuesta a estas interrogantes fundamentales, el objetivo principal se basó en identificar el nivel de la comprensión lectora en los niños de educación primaria en el Perú. Los objetivos específicos de la investigación fueron: identificar el nivel de la comprensión lectora en los niños de educación primaria a nivel nacional; describir los niveles de la comprensión lectora en niños de educación primaria en Perú; e identificar el nivel de la comprensión lectora en los niños de educación primaria en la región de Piura.

2. Metodología

El tipo de investigación desarrollado fue aplicado según los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC, 2018): debido a que el objetivo consistió en solucionar problemas prácticos y específicos en contextos reales, buscando la solución de problemas educativos, el desarrollo de soluciones pedagógicas, contextualización regional y evaluación del impacto en el sistema educativo peruano.

La metodología del estudio se estructuró en base a tres elementos fundamentales que definieron el abordaje investigativo. En primer lugar, se utilizó el método inductivo, es decir, que partió de casos particulares para llegar a conclusiones generales, tomando en consideración premisas individuales provenientes de estudios específicos sobre comprensión lectora desarrollados en el contexto peruano. Este método permitió la recolección de datos específicos de diferentes investigaciones que fueron analizados para

establecer patrones generales sobre el nivel de comprensión lectora en el ámbito nacional y regional.

En segundo lugar, se empleó un enfoque cuantitativo, en el sentido que tomó en cuenta frecuencias y porcentajes para lograr un análisis e interpretación más preciso de los niveles de comprensión lectora, brindando una visión completa y contextualizada del fenómeno según los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Este enfoque facilitó la identificación de patrones estadísticos y la determinación de factores que influyen en el fenómeno estudiado, permitiendo establecer comparaciones objetivas entre diferentes contextos geográficos y poblacionales.

En tercer lugar, el diseño de la investigación fue de tipo no experimental, dado que en conformidad con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): se trató de aquel estudio donde no se sometió a prueba ninguna de las variables, limitándose en describir para luego determinar el nivel de las variables o dimensiones, así como para establecer relaciones que pudieran presentarse entre ellas. En este caso, se analizaron los datos existentes sin manipular las variables de comprensión lectora, manteniendo la objetividad y naturalidad del fenómeno estudiado.

Para la recolección de la información se hizo uso de la técnica del análisis documental y como instrumento la ficha de análisis documental. Para encontrar la información se recurrió a diversos buscadores académicos especializados: Redalyc proporcionó 132 investigaciones entre artículos y revistas indexadas, el repositorio de la CONCYTEC aportó 36 tesis de grado y posgrado, SciELO contribuyó con 4 artículos científicos especializados y Google académico facilitó 32 artículos científicos adicionales, totalizando 204 investigaciones identificadas inicialmente. Adicionalmente, se incluyeron los reportes oficiales de evaluación muestral del MINEDU correspondientes al año 2023 como fuente primaria de datos estadísticos nacionales y regionales.

Del total de 204 investigaciones identificadas inicialmente, se aplicaron

criterios de selección específicos que incluyeron: relevancia temática directa con la comprensión lectora en educación primaria, contexto peruano o latinoamericano con características similares, publicación en los últimos 10 años para garantizar actualidad, rigor metodológico verificado a través de revisión por pares y acceso completo al documento para análisis exhaustivo. Tras este proceso riguroso de selección, se identificaron 15 investigaciones que cumplieran con los criterios establecidos.

De estas 15 investigaciones preseleccionadas, se seleccionaron los 8 estudios más relevantes y representativos para el análisis final, considerando su impacto académico, calidad metodológica demostrada y pertinencia directa con los objetivos específicos de la investigación. Los estudios seleccionados incluyeron las investigaciones de MINEDU (2023b); Arévalo (2020a); Murga (2022a); Espinoza (2022a); y Alemán (2019a); con enfoque cuantitativo para el análisis de niveles de comprensión lectora tanto a nivel nacional como regional; así como los estudios de Macay y Véliz (2019b); Salazar-Pisfil (2021b); y Martínez, Góngora y Renza (2020b); para la descripción conceptual de los niveles de comprensión, garantizando una perspectiva integral del fenómeno estudiado.

3. Resultados

A continuación, se presentaron los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los 8 estudios más relevantes seleccionados que abordaron el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Los resultados se organizaron en tres aspectos fundamentales: primero, se mostraron los niveles de comprensión lectora a nivel nacional mediante el análisis de MINEDU (2023c); Arévalo (2020b); Murga (2022b); Espinoza (2022b); y Alemán (2019b); segundo, se describieron las características de los tres niveles de comprensión lectora según los marcos teóricos de Macay y Véliz (2019c); Salazar-Pisfil (2021c); y Martínez, Góngora y Renza (2020c); y

tercero, se presentaron los resultados específicos de la región de Piura utilizando datos del MINEDU y estudios regionales complementarios.

Tabla 1. Nivel de la comprensión lectora nacional.

Autores	Nivel nacional de comprensión lectora		
	Inicio	Proceso	Logrado
MINEDU (2023d)	6,9%	55,5%	37,6%
Arévalo (2020c)	30,0%	37,5%	32,5%
Murga (2022c)	47,9%	41,5%	10,6%
Espinoza (2022c)	43,5%	47,8%	8,7%
Alemán (2019c)	33,0%	19,0%	5,0%

Fuente: La Autora (2024).

La tabla 1 mostró los resultados del nivel de la comprensión lectora con el que contaron los estudiantes del nivel primaria a nivel nacional, donde se evidenció que se evaluaron a los estudiantes en tres dimensiones. El MINEDU (2023e): encontró que el 6,9% de los estudiantes se encontraron en nivel inicio, el 55,5% se ubicaron en el nivel de proceso y 37,6% alcanzó el nivel logrado, lo que evidenció dificultades en el logro de las capacidades y desarrollo de las competencias del área de comunicación a nivel nacional.

De manera similar, la investigación desarrollada por Arévalo (2020d); mostró resultados comparables, sobre todo en el nivel de proceso y logrado, más no en inicio donde hubo diferencias sustanciales. Igualmente ocurrió en las investigaciones de Murga (2022d); Espinoza (2022d); y Alemán (2019d); quienes identificaron resultados similares para el nivel de proceso, más no para inicio y logrado, evidenciando variabilidad en los contextos de aplicación y las características poblacionales estudiadas.

Tabla 2. Descripción de los niveles de la comprensión lectora.

Autores	Descripción de los niveles de comprensión lectora		
	Literal	Inferencial	Crítico
Macay y Véliz (2019d)	Información que se encuentra de manera explícita.	Conclusiones de situaciones que no están en el texto.	Emitir juicios de valor respecto al texto.
Salazar-Pisfil (2021d)	Información del texto identificada porque está de manera explícita.	Analizar para deducir el significado.	Llega hasta la evaluación para luego.

Martínez, Góngora y Renza (2020d)	Información que se encuentra en el texto.	Emite conclusiones por medio de la inferencia.	Analizar y evaluar el contenido del texto.

Fuente: La Autora (2024).

La tabla 2 mostró resultados de la interpretación por niveles de la comprensión lectora tanto literal, inferencial y crítico por autores que analizaron dichas dimensiones con anterioridad encontrando algunas coincidencias significativas. En conformidad con Macay y Véliz (2019e): hallaron que el nivel literal de la lectura comprendió la información que el lector encontró de manera explícita en el texto, el nivel inferencial se evidenció cuando el lector formuló conclusiones tomando en cuenta algunas situaciones que encontró y el nivel crítico cuando el lector emitió juicios de valor respecto al texto leído.

Complementariamente, Salazar-Pisfil (2021e): indicó que el nivel literal fue la información que el lector identificó a simple vista en el texto, para el inferencial, consistió en el análisis de lo que se presentó en el texto para deducir lo que significó y el nivel crítico, fue la evaluación que se hizo de la lectura. Mencionando a Martínez, Góngora y Renza (2020e): revelaron que el nivel literal se refirió a la información que se encontró presente de forma explícita en el texto, el inferencial, tuvo que ver con la emisión de conclusiones recurriendo a la inferencia y el nivel crítico partió de los dos primeros niveles para llegar al análisis y evaluación del contenido.

Tabla 3. Nivel de la comprensión lectora regional.

Autores	Descripción de los niveles de comprensión lectora		
	Inicio	Proceso	Logrado
MINEDU (2023f)	6,65%	59,0%	34,4%
Espinoza (2022e)	43,5%	47,8%	8,7%
Alemán (2019e)	33,0%	19,0%	5,0%

Fuente: La Autora (2024).

La tabla 3 contuvo los resultados respecto al nivel de la comprensión

lectora a nivel regional, donde se observó que en la evaluación que desarrolló el MINEDU (2023g): a los estudiantes del segundo grado del nivel primario, fue el 6,65% de los estudiantes que se ubicaron en el nivel de inicio, siendo los otros 59,0% de los estudiantes que alcanzaron a ubicarse en el nivel de proceso y el 34,4% se ubicaron en el nivel de logrado.

Dichos resultados coincidieron tanto en los niveles de proceso encontrados en los estudios realizados por Espinoza (2022f); y Alemán (2019f); todos elaborados en la región de Piura, sin embargo, en el nivel de inicio los dos autores encontraron un porcentaje más elevado en dicho nivel de logro y un mínimo porcentaje de estudiantes habían logrado los aprendizajes esperados para el área de comunicación sobre todo en las capacidades para la comprensión lectora.

4. Discusión

Los hallazgos encontrados en las investigaciones analizadas evidencian patrones consistentes y divergencias significativas en los niveles de comprensión lectora tanto a nivel nacional como regional. A nivel nacional, los datos del MINEDU (2023h); publicaron los mejores resultados con un 37,6% de estudiantes en nivel logrado, contrastando significativamente con estudios como el de Alemán (2019g); que reportó únicamente un 5,0% en este nivel. Esta variabilidad sugiere diferencias metodológicas, temporales y contextuales entre las evaluaciones realizadas.

En cuanto a la distribución por niveles, se observó que el nivel de proceso concentra consistentemente el mayor porcentaje de estudiantes en la mayoría de los estudios analizados, oscilando entre 19,0% y 55,5% según la fuente consultada. Esta concentración en el nivel intermedio indica que los estudiantes han desarrollado capacidades básicas de comprensión, pero requieren intervenciones específicas para alcanzar el nivel crítico de análisis textual.

Las diferencias más marcadas se evidenciaron en el nivel de inicio, donde las evaluaciones oficiales del MINEDU reportaron porcentajes considerablemente menores (6,9% nacional y 6,65% regional) comparados con estudios académicos independientes que mostraron cifras entre 30,0% y 47,9%. Esta discrepancia sugiere posibles variaciones en los instrumentos de evaluación utilizados, las poblaciones estudiadas y los contextos socioeducativos específicos de cada investigación.

Respecto a la región de Piura específicamente, los resultados mostraron una tendencia similar a los patrones nacionales, con predominio del nivel de proceso (59,0% según MINEDU) pero con variaciones considerables en los estudios de Espinoza (2022g); y Alemán (2019h); quienes obtuvieron mayores porcentajes en nivel de inicio y menores en nivel logrado, lo que podría indicar características particulares de las instituciones educativas evaluadas en dichos estudios.

La descripción conceptual de los niveles de comprensión lectora mostró convergencia teórica entre los diferentes marcos analizados, confirmando la progresión secuencial desde el nivel literal hacia el crítico. Esta coherencia conceptual proporciona una base sólida para el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas que atiendan las necesidades específicas de cada nivel de desarrollo lector identificado en las evaluaciones cuantitativas.

5. Conclusiones

Los hallazgos obtenidos revelan una realidad compleja en el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria peruana, donde los datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDU) muestran que a nivel nacional el 6,9% de estudiantes se ubica en nivel de inicio, el 55,5% en nivel de proceso y el 37,6% en nivel logrado. En la región de Piura, los porcentajes son similares con 6,65% en inicio, 59,0% en proceso y 34,4% logrado. Esta concentración en el nivel intermedio evidencia que la mayoría de los estudiantes han

desarrollado capacidades básicas, pero requieren estrategias específicas para alcanzar niveles superiores de comprensión.

Los resultados poseen implicaciones directas para el sistema educativo peruano, pues indican que las intervenciones pedagógicas deben focalizarse en el fortalecimiento de los tres niveles de comprensión lectora de manera progresiva y sistemática. La concentración de estudiantes en el nivel de proceso sugiere que existe una base sólida sobre la cual construir mejoras significativas, representando una oportunidad estratégica para implementar programas de intervención específicos que potencien el tránsito hacia el nivel crítico de comprensión y consoliden las competencias comunicativas fundamentales.

La presente investigación aporta una perspectiva integradora al contrastar datos oficiales con investigaciones empíricas desarrolladas en diversos contextos peruanos, proporcionando un panorama más completo del fenómeno estudiado. La sistematización de los tres niveles de comprensión lectora según diferentes marcos teóricos establece un consenso conceptual que puede servir como referente para futuras investigaciones y diseños curriculares, facilitando la implementación de estrategias didácticas más efectivas y contextualizadas.

Los hallazgos muestran convergencia entre los datos oficiales del MINEDU y las investigaciones académicas independientes en cuanto a la predominancia del nivel de proceso, pero divergen significativamente en los porcentajes de nivel de inicio, donde algunas investigaciones reportan cifras entre 30,0% y 47,9% comparadas con el 6,9% oficial a nivel nacional. Esta discrepancia sugiere la influencia de variables contextuales, socioeconómicas y metodológicas que requieren mayor análisis para establecer patrones más precisos del desarrollo lector en diferentes regiones del país y optimizar las estrategias de evaluación implementadas.

Se plantean interrogantes fundamentales que abren nuevas líneas de

investigación en el campo de la comprensión lectora: qué factores socioeducativos explican las diferencias regionales en los niveles de comprensión lectora, cómo influyen las estrategias didácticas específicas en la transición entre niveles de comprensión, cuál es el impacto de las variables familiares y comunitarias en el desarrollo de la competencia lectora. Estas interrogantes demandan estudios longitudinales, experimentales y cualitativos que profundicen en los mecanismos causales del fenómeno estudiado y generen evidencia empírica para la toma de decisiones pedagógicas.

La metodología empleada presenta limitaciones inherentes al diseño de revisión documental, principalmente la dependencia de fuentes secundarias y la imposibilidad de controlar variables metodológicas entre los estudios analizados. La selección de ocho investigaciones principales más los reportes oficiales del MINEDU, aunque representativa y rigurosa, puede no abarcar la totalidad de matices regionales y contextuales del territorio peruano. Adicionalmente, la heterogeneidad en los instrumentos de evaluación utilizados por las diferentes investigaciones limita la comparabilidad absoluta de los datos y requiere interpretación cautelosa de los resultados comparativos.

A pesar de las limitaciones señaladas, los resultados mantienen validez científica debido a la convergencia de hallazgos entre fuentes oficiales e investigaciones académicas independientes, la aplicación de criterios rigurosos de selección de estudios, y la coherencia conceptual observada en la definición de los niveles de comprensión lectora. La triangulación de datos cuantitativos y marcos teóricos fortalece la robustez de las conclusiones presentadas y proporciona una base sólida para futuras investigaciones y políticas educativas.

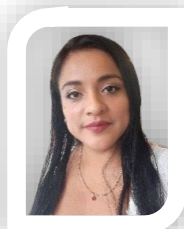
En síntesis, la comprensión lectora en educación primaria peruana se caracteriza por un desarrollo heterogéneo que requiere intervenciones diferenciadas según los contextos regionales específicos. Los estudiantes

peruanos demuestran un predominio de capacidades intermedias (nivel de proceso) que representa más del 50% de la población estudiantil evaluada, lo cual, con estrategias pedagógicas apropiadas y recursos educativos adecuados, puede evolucionar hacia niveles superiores de competencia lectora, contribuyendo al mejoramiento integral del sistema educativo nacional y al desarrollo cognitivo superior de los estudiantes.

6. Referencias

- Alemán, M. (2019a,b,c,d,e,f,g,h). **Aplicación del sociodrama para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 14893 - San Pablo - Catacaos - Piura en el año 2019**. Tesis. Perú: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Arévalo, T. (2020a,b,c,d). **Pensamiento creativo y crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de una institución privada, Lince 2020**. Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.
- CONCYTEC (2018). **Lineamientos técnicos para la ejecución de proyectos de ciencia, tecnología e innovación tecnológica financiados con recursos públicos provenientes del canon en universidades públicas**. Resolución de Presidencia N° 214-2018-CONCYTEC-P. Perú: Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Espinoza, M. (2022a,b,c,d,e,f,g). **Habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del 3er grado de primaria, “Núcleo Educativo Paimas”, Piura 2021**. Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). **La comprensión lectora de escolares de educación básica**. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208,

- ISSN: 0716-5811. Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- 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.
- 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.
- Macay, M., & Véliz, F. (2019a,b,c,d,e). **Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios**. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, 4(3), 401-415, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Coni.
- Martínez, M., Góngora, G., & Renza, A. (2020a,b,c,d,e). **Una evaluación a la lectura crítica en el nivel superior**. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 203-234, e-ISSN: 2422-3174. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a09>
- MINEDU (2023a,b,c,d,e,f,g,h). **Evaluación Muestral Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022. Resultados**. Perú: Ministerio de Educación.
- Murga, R. (2022a,b,c,d). **La motivación y la comprensión lectora en niños de primaria de una institución educativa de Pachacútec - Lima 2021**. Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.
- Salazar-Pisfil, D. (2021a,b,c,d,e). **La formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos**. *Investigación Valdizana*, 15(2), 69-78, e-ISSN: 1995-445X. Recuperado de: <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.952>

María del Carmen Estrada Montejoe-mail: maestrada@ucvvirtual.edu.pe

Nacida en Piura, Perú, el 2 de diciembre del año 1986. Soy docente con trayectoria profesional aproximada de 10 años en distintas entidades educativas; inicié mi formación en la Universidad César Vallejo (UCV) por un período de cinco años, obteniendo el título de Licenciada en Educación Primaria; posteriormente realicé mis estudios de complementación académica con una Maestría en Psicología Educativa en la misma casa de estudios.

Comunicación Bimodal para Fortalecer la Estructuración Sintáctica en Alumnos con Discapacidad Auditiva

Autores: Alex Leonel Merizalde Vera
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
alex.merizalde@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0009-6049-9222>

Isabel Cecilia Aguirre Vargas
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
isabel.aguirre@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-9036-0784>

Juan Gabriel Jaramillo Jimbo
Universidad Nacional de Educación, **UNAE**
juan.jaramillo@unae.edu.ec
Azogues, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9241-5411>

Resumen

Los estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan dificultades significativas en la estructuración sintáctica debido a las diferencias entre el castellano y la Lengua de Señas Ecuatoriana, lo que limita su desarrollo en la escritura. Este estudio tuvo como objetivo diseñar un sistema de actividades basadas en la comunicación bimodal para fortalecer la estructuración sintáctica en alumnos con discapacidad auditiva del quinto año de Educación General Básica. Se empleó un enfoque cualitativo con método de estudio de caso grupal, trabajando con 5 estudiantes de 9-10 años. La metodología incluyó observación participante, diario de campo, entrevistas semiestructuradas y pruebas pedagógicas. El sistema se estructuró en tres fases secuenciales implementadas durante 12 semanas: aprendizaje del alfabeto, aumento del léxico y estructuración gramatical. Los resultados evidenciaron que todos los estudiantes progresaron desde sus niveles iniciales, con 4 de 5 estudiantes logrando reconocimiento alfabético, 3 de 5 alcanzando el nivel "logrado" en vocabulario funcional y construcción de oraciones simples. Se concluye que la comunicación bimodal constituye una herramienta pedagógica efectiva que facilita la comprensión de la relación imagen-seña-palabra y fortalece la estructuración sintáctica en estudiantes sordos.

Palabras clave: discapacidad auditiva; comunicación bimodal; educación especial; estructuración sintáctica; lengua de señas.

Código de clasificación internacional: 5802.05 - Educación especial: minusválidos y deficientes mentales.

Cómo citar este artículo:

Merizalde, A., Aguirre, I., & Jaramillo, J. (2025). **Comunicación Bimodal para Fortalecer la Estructuración Sintáctica en Alumnos con Discapacidad Auditiva**. *Revista Científica*, 10(36), 125-143, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.6.125-143>

Fecha de Recepción:
23-11-2024

Fecha de Aceptación:
07-02-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Bimodal Communication to Strengthen Syntactic Structuring in Students with Hearing Disabilities

Abstract

Students with hearing disabilities face significant difficulties in syntactic structuring due to differences between Spanish and Ecuadorian Sign Language, which limits their writing development. This study aimed to design an activity system based on bimodal communication to strengthen syntactic structuring in fifth-grade students with hearing disabilities. A qualitative approach with a group case study method was employed, working with 5 students aged 9-10 years. The methodology included participant observation, field diary, semi-structured interviews, and pedagogical tests. The system was structured in three sequential phases implemented over 12 weeks: alphabet learning, vocabulary increase, and grammatical structuring. Results showed that all students progressed from their initial levels, with 4 out of 5 students achieving alphabetic recognition, and 3 out of 5 reaching the “achieved” level in functional vocabulary and simple sentence construction. It is concluded that bimodal communication constitutes an effective pedagogical tool that facilitates understanding of the image-sign-word relationship and strengthens syntactic structuring in deaf students. The research demonstrates the need for adapted methodologies that integrate visual, gestural, and written modalities to improve educational inclusion of students with hearing disabilities.

Keywords: hearing impairment; bimodal communication; special education; syntactic structuring; sign language.

International classification code: 5802.05 - Special Education: handicapped, mentally retarded.

How to cite this article:

Merizalde, A., Aguirre, I., & Jaramillo, J. (2025). **Bimodal Communication to Strengthen Syntactic Structuring in Students with Hearing Disabilities**. *Revista Científica*, 10(36), 125-143, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.6.125-143>

Date Received:
23-11-2024

Date Acceptance:
07-02-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Desarrollar la escritura en alumnos con Discapacidad Auditiva (DA) constituye una temática de gran relevancia para potenciar la inclusión educativa, dado que al adquirir habilidades sintácticas se incrementan las posibilidades de interacción con personas oyentes. La comunicación bimodal emerge como una metodología efectiva que integra el significado de las letras a través de gestos o señas, proporcionando múltiples herramientas para la asimilación del conocimiento. En este contexto, según el Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2024): se estima que en Ecuador existen 2847 personas en edad escolar (4-17 años) que poseen algún tipo de discapacidad auditiva.

Este grupo poblacional enfrenta diariamente barreras lingüísticas, culturales y estructurales que dificultan o limitan los procesos de educación inclusiva. Uno de los desafíos más frecuentes para los alumnos sordos radica en la diferencia sintáctica entre el castellano y la Lengua de Señas Ecuatoriana (LSEC). Diversos estudios a nivel internacional, particularmente en Estados Unidos y Europa, evidencian dificultades significativas en la adquisición y desarrollo del léxico y la sintaxis, constituyendo factores importantes para lograr una competencia adecuada en la lengua escrita.

En el contexto ecuatoriano, las investigaciones realizadas por Marín y Espada (2019): demuestran que los alumnos con DA presentan niveles bajos de comprensión lectora. Asimismo, Tasinchana y Tigasi (2023): confirman un manejo del español escrito limitado por el uso ineficiente de modelos biculturales y una pedagogía deficiente.

Por otra parte, Ortiz (2018a): menciona que los modelos biculturales basados en una pedagogía acorde a las necesidades de los estudiantes con DA permite una mejor comprensión de lo que se enseña. De manera complementaria, Velasco y Pérez (2009a): señalan que aquí radica la importancia de un sistema bimodal que permita integrar el significado de las

letras a través de los gestos o señas, dándoles un mayor número de herramientas que les permita asimilar los conocimientos enseñados. En este sentido, Sierra (2011a): explica que la comunicación bimodal puede ser implementada en alumnos que presentan distintas necesidades educativas como discapacidad intelectual, auditiva, afasia, dispraxias y autismo.

Durante las prácticas preprofesionales efectuadas en la Unidad Educativa Claudio Neira Garzón (UECNG) se evidencia que los alumnos con DA del quinto año de Educación General Básica (EGB) no adquieren los conocimientos necesarios en correspondencia con la escritura. Poseen un vocabulario limitado (conocen aproximadamente 50-80 palabras del español escrito), confunden las letras con formas similares (b-d, p-q, m-n) y no logran dar coherencia a los textos que elaboran debido a errores en el orden sintáctico (sujeto-verbo-objeto). Dichas limitaciones evidencian una insuficiente adquisición de los procesos de escritura que se atribuye a la diferencia sintáctica del castellano con la LSEC, incluyendo la implementación de estrategias y metodologías que no están acordes a las necesidades del estudiantado.

Considerando la información descrita anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la estructuración sintáctica en alumnos con DA del quinto año de EGB de la UECNG?

Para dar solución a la pregunta de investigación planteada, se establece como objetivo diseñar un sistema de actividades basadas en la comunicación bimodal para el fortalecimiento de la estructuración sintáctica en alumnos que poseen DA del quinto año de EGB de la UECNG.

2. Metodología

Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo, siguiendo los lineamientos establecidos por Guevara, Verdesoto y Castro (2020a); e Ibarra-Sáiz, González-Elorza y Rodríguez (2023). Se empleó el método de estudio

de caso con un diseño grupal, tomando como sujetos de estudio a los alumnos del quinto año de EGB de la UECNG con discapacidad auditiva. La muestra estuvo conformada por 5 estudiantes: 3 hombres y 2 mujeres con edades que oscilaron entre 9-10 años. La investigación se desarrolló durante el período académico 2024-2025 en las instalaciones de la Unidad Educativa Especial Claudio Neira Garzón, ubicada en Azogues, Ecuador.

Las técnicas e instrumentos implementados para recoger la información necesaria respecto a la estructuración sintáctica de alumnos con DA fueron seleccionados de acuerdo con los estudios de Espinoza (2020); y Luna-Gijón, Nava-Cuahutle y Martínez-Cantero (2022). Se utilizó la observación participante y el diario de campo, centrándose en observar las habilidades académicas y sociales, con mayor énfasis en la estructuración sintáctica.

También se implementó una entrevista semiestructurada, basándose en lo explicado por Guevara, Verdesoto y Castro (2020b): aplicada a la docente del aula con la finalidad de abordar las dos subcategorías de la investigación (estructuración sintáctica y discapacidad auditiva) y las metodologías, recursos y planificaciones implementadas en las jornadas de clase.

Se aplicó una prueba pedagógica de manera individual a cada alumno en entornos externos al aula de clases, según los parámetros establecidos por Guevara, Verdesoto y Castro (2020c): evidenciando el estado actual de sus conocimientos. Se evaluaron cuatro aspectos fundamentales para la estructuración de la sintaxis: las nociones básicas para el proceso de escritura (lateralidad, orientación espacial, coordinación visomotora), la concordancia o relación entre palabra e imagen, el léxico actual de cada estudiante (vocabulario conocido y comprensión de significados), y la estructura de la sintaxis que consistía en producir oraciones cortas con un correcto uso de artículos, sustantivos y verbos.

Para realizar esta evaluación se adaptó el instrumento en relación con

el Manual de evaluación de funciones básicas (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2010); y en la estructura de Comprensión Estructural Gramatical (CEG) propuesta por Ruiz, Mendoza, Carballo, Fresneda y Muños (2010). Se utilizó una lista de cotejo basada en Tamayo (2021): para constatar las habilidades y falencias que poseían los alumnos del quinto año de EGB con DA en relación con la estructuración sintáctica.

La evaluación se estructuró en una escala de desempeño de tres niveles: logrado (cuando el estudiante ejecuta la tarea correctamente de manera independiente), en proceso (cuando requiere apoyo parcial para completar la tarea) y no logrado (cuando no puede ejecutar la tarea aún con apoyo). Esta escala se aplicó tanto en la evaluación inicial como en la final para medir el progreso de cada estudiante en los diferentes componentes de la estructuración sintáctica evaluados.

Para analizar la información obtenida a través de las distintas técnicas e instrumentos se realizó una triangulación de datos tomando en cuenta las categorías de análisis: Discapacidad auditiva y estructuración sintáctica. Una vez obtenida toda la información pertinente se procedió con la elaboración del sistema de actividades basadas en la comunicación bimodal para el fortalecimiento de la estructuración sintáctica en alumnos sordos.

El sistema de actividades diseñado constó de 3 fases secuenciales: la primera denominada “Aprendizaje del alfabeto en español y LSEC” se centró en la enseñanza del abecedario mediante el alfabeto móvil y el sistema bimodal con 4 actividades específicas (aprendiendo y reforzando el abecedario, uniendo la letra con su seña, rompe abecedario, y bingo de letras).

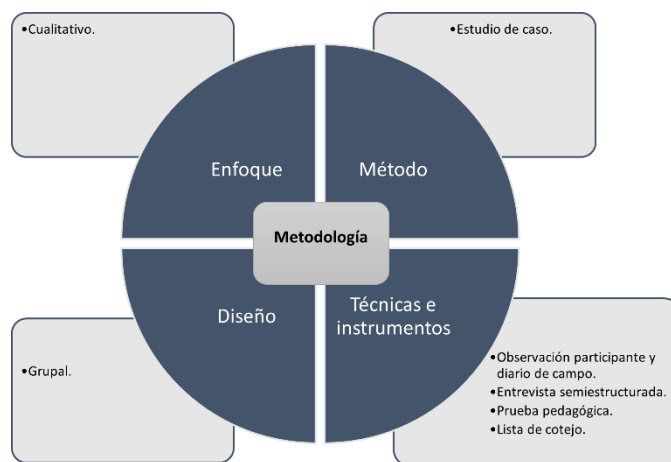
La segunda fase “Aumento del léxico mediante actividades lúdicas” consistió en incrementar el vocabulario de los estudiantes en LSEC y lenguaje escrito con 4 actividades (encontrando palabras, tablero interactivo, ficha dislocada, y aprendiendo artículos).

La tercera fase “Estructuración gramatical y escritura de una oración

simple” se enfocó en la estructuración de la gramática y escritura de oraciones cortas con 5 actividades (bloques lógicos, completar y ordenar oraciones, inventar oraciones, lectura de oraciones, y oraciones cortas signadas). Cada fase tuvo una duración de 3-4 semanas y cada actividad se implementó en 30-45 minutos.

Posteriormente se procedió a la implementación del sistema de actividades durante un período de 12 semanas, aplicando una evaluación inicial y final para medir el progreso de los estudiantes en la estructuración sintáctica. Se registraron observaciones detalladas del desempeño de los estudiantes en cada fase mediante el diario de campo, documentando específicamente: el nivel de participación y atención durante las actividades, la facilidad o dificultad para asociar letras con señas, la capacidad de retención de nuevo vocabulario, los errores más frecuentes en la construcción de oraciones, las estrategias de apoyo requeridas por cada estudiante, el tiempo necesario para completar cada tarea y los avances progresivos en la comprensión de la estructura gramatical del castellano.

Figura 1. Metodología aplicada. Elaboración propia.



Fuente: Los Autores (2025).

La figura 1 presenta la metodología aplicada en el estudio, donde se

observa la integración del enfoque cualitativo con el método de estudio de caso grupal, incluyendo las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información: observación participante y diario de campo para registrar habilidades académicas y sociales, entrevistas semiestructuradas aplicadas a la docente para abordar las subcategorías de investigación, pruebas pedagógicas individuales para evaluar el estado actual de conocimientos en estructuración sintáctica, y listas de cotejo para constatar habilidades y falencias específicas de los estudiantes.

3. Resultados

A partir de la evaluación inicial aplicada mediante los instrumentos y técnicas descritas, se evidenció que los discentes del quinto año de EGB con DA presentaron dificultades significativas en la estructuración sintáctica, sin lograr construir oraciones gramaticalmente correctas y coherentes. La triangulación de datos permitió identificar las dos categorías de análisis principales: discapacidad auditiva y estructuración sintáctica.

Figura 2. Categorías de análisis de la triangulación de datos. Elaboración propia.



Fuente: Los Autores (2025).

La figura 2 presenta las categorías de análisis utilizadas en la triangulación de datos, evidenciando la interrelación entre discapacidad auditiva y estructuración sintáctica como ejes centrales del estudio.

Los resultados obtenidos para la primera categoría de análisis revelaron que los estudiantes del quinto grado de EGB poseían una discapacidad auditiva ubicada en la escala de moderado a severo, lo cual repercutió en problemas para adquirir un lenguaje oral y dificultades a nivel académico y social debido a las limitaciones comunicativas en diferentes contextos.

Respecto a la segunda categoría, la estructuración sintáctica, se evidenció que los alumnos presentaron gran dificultad al emplear lenguaje escrito (al producir oraciones), no comprendían la gramática del castellano, confundían letras y no relacionaban imagen-palabra-seña. Este problema se agravó porque todos los recursos utilizados en clases mantenían la gramática del castellano, considerando que su primera lengua era la LSEC.

Las limitaciones encontradas se centraron en tres aspectos fundamentales: vocabulario limitado, confusión de letras y falta de relación entre imagen, palabra y seña. El vocabulario limitado se evidenció en que los estudiantes conocían únicamente palabras básicas de uso cotidiano, con dificultades para comprender y utilizar términos más complejos necesarios para la construcción de oraciones elaboradas.

La confusión de letras se manifestó en la escritura incorrecta de palabras, intercambio de grafemas similares y dificultades en el reconocimiento visual de las letras del alfabeto. La falta de relación entre imagen, palabra y seña se observó cuando los estudiantes no lograban asociar correctamente el significado visual de una imagen con su representación escrita y su correspondiente seña en LSEC, evidenciando desconexión entre los diferentes códigos comunicativos.

Figura 3. Dificultades encontradas en la estructuración sintáctica. Elaboración propia.



Fuente: Los Autores (2025).

La figura 3 muestra las dificultades encontradas en la estructuración sintáctica, donde se observa que el vocabulario limitado, la confusión de letras y la falta de relación entre imagen, palabra y seña constituyen los principales obstáculos identificados en la evaluación inicial.

En cuanto a las funciones básicas de la escritura, la evaluación inicial evidenció que 4 de los 5 estudiantes presentaron dificultades en áreas como lateralidad, orientación, coordinación visomotora y desarrollo manual, ubicándose en el nivel “en proceso”. Aunque estos aspectos no imposibilitaron el aprendizaje, requirieron un constante esfuerzo a través de ejercicios prácticos para superar estos problemas que afectaron el desarrollo de la escritura.

Tras la implementación del sistema de actividades basado en la comunicación bimodal durante las 12 semanas establecidas, se obtuvieron resultados positivos medidos a través de la evaluación final y las observaciones registradas en cada fase.

En la primera fase, 4 de los 5 estudiantes lograron identificar con mayor

precisión las letras del abecedario y las asociaron con la seña correspondiente, pasando del nivel “no logrado” al nivel “logrado” en reconocimiento alfabético, estableciendo una base sólida para el aprendizaje planificado en la siguiente fase.

En la segunda fase se observó que 3 de los 5 estudiantes avanzaron del nivel “no logrado” al nivel “en proceso” en la utilización de palabras cotidianas en LSEC, mientras que 2 estudiantes alcanzaron el nivel “logrado”. En el lenguaje escrito, 2 estudiantes progresaron del nivel “no logrado” al nivel “en proceso”, ampliaron su vocabulario e intentaron armar oraciones cortas (aún cometían errores estructurales según las observaciones del diario de campo). Las actividades de bingo de letras y tablero interactivo produjeron mejores resultados captando la atención de los estudiantes y motivando su aprendizaje.

En la tercera fase, 3 de los 5 estudiantes alcanzaron el nivel “Logrado” en la elaboración de oraciones cortas según la evaluación final, mientras que 2 permanecieron en el nivel “en proceso”. Las actividades que resultaron más efectivas fueron completar y ordenar oraciones cortas y la actividad de bloques lógicos, reduciendo considerablemente los errores frecuentes en el uso de artículos, sustantivos y verbos comparado con la evaluación inicial.

Al finalizar las tres fases, todos los estudiantes mostraron progreso en la construcción de oraciones simples según los indicadores establecidos: 3 estudiantes alcanzaron el nivel “logrado” y 2 el nivel “en proceso”; sin embargo, continuó existiendo margen de mejora, siendo necesario continuar aplicando este sistema de actividades que integra un enfoque bimodal y priorizar actividades diarias que combinen la parte visual, gestual y escrita.

4. Discusión

Los resultados obtenidos confirman la efectividad de la comunicación bimodal como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la

estructuración sintáctica en estudiantes con discapacidad auditiva, evidenciando que todos los estudiantes progresaron desde sus niveles iniciales. Estos hallazgos concuerdan con las investigaciones previas de Ortiz (2018b); sobre modelos biculturales, Velasco y Pérez (2009b); respecto a sistemas de apoyo a la comunicación, y Sierra (2011b); sobre la implementación de comunicación bimodal en estudiantes con necesidades educativas especiales, que señalan la importancia de metodologías adaptadas a las necesidades específicas de esta población estudiantil.

La mejora observada en 4 de los 5 estudiantes en el reconocimiento del alfabeto y la asociación letra-seña durante la primera fase del sistema de actividades evidencia la pertinencia del enfoque bimodal. Este progreso se alinea con los postulados teóricos que respaldan la integración de modalidades visuales y gestuales en el proceso de aprendizaje de estudiantes sordos.

El avance progresivo observado en las fases posteriores, donde 3 estudiantes alcanzaron el nivel “logrado” en vocabulario LSEC y 3 estudiantes lograron construir oraciones cortas de manera independiente, demuestra que la comunicación bimodal facilita efectivamente la comprensión de la estructura gramatical del castellano. No obstante, la permanencia de 2 estudiantes en el nivel “en proceso” al finalizar el sistema sugiere la necesidad de un trabajo más prolongado y sistemático, considerando las diferencias individuales en el ritmo de aprendizaje.

La recomendación de no implementar simultáneamente la comunicación bimodal con la LSEC en la fase final responde a las diferencias estructurales entre ambos sistemas de comunicación, lo cual podría generar confusión en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la sintaxis del castellano.

5. Conclusiones

El sistema de actividades basado en comunicación bimodal diseñado e implementado demostró ser efectivo para fortalecer la estructuración sintáctica en estudiantes con discapacidad auditiva, evidenciando que todos los participantes progresaron desde sus niveles iniciales, con 3 de los 5 estudiantes alcanzando el nivel “logrado” en construcción de oraciones simples. La metodología bimodal facilita la comprensión de la relación entre imagen, seña y palabra, constituyendo una herramienta pedagógica pertinente para esta población estudiantil.

Los estudiantes del quinto año de EGB con DA de la UECNG presentaron inicialmente dificultades significativas en la adquisición de la lengua escrita que afectaron directamente la sintaxis. La implementación sistemática del sistema de actividades durante 12 semanas permitió superar parcialmente estas limitaciones, evidenciando mejoras progresivas en reconocimiento alfabético (4 de 5 estudiantes alcanzaron nivel “logrado”), vocabulario funcional (3 de 5 estudiantes nivel “logrado”) y construcción oracional (3 de 5 estudiantes nivel “logrado”).

La estructuración secuencial del sistema en tres fases progresivas facilita la adquisición gradual de competencias sintácticas. La primera fase estableció bases sólidas en reconocimiento alfabético, la segunda amplió el vocabulario funcional y la tercera desarrolló habilidades de construcción oracional, demostrando la efectividad de la progresión metodológica planteada en el contexto específico estudiado.

La escritura representa un medio alternativo de comunicación fundamental entre las personas con discapacidad auditiva y las personas sin discapacidad. El adecuado manejo de la escritura facilita la inclusión educativa y social de las personas sordas, contribuyendo a reducir las barreras comunicativas existentes en diversos contextos.

El sistema de actividades requiere implementación presencial debido a

que las personas con discapacidad auditiva presentan mayor facilidad de distracción en modalidades virtuales, específicamente por la pérdida de contacto visual directo con el instructor, dificultades técnicas para percibir señas a través de pantallas, y la ausencia de retroalimentación inmediata en la corrección de gestos y trazos.

Para obtener resultados óptimos resulta indispensable mantener la completa atención de los estudiantes, evitando distracciones visuales específicas como accesorios llamativos del docente, carteles o materiales con colores muy contrastantes en el fondo, ruidos visuales del entorno, y elementos que desvíen su foco de atención de la actividad principal.

La investigación evidencia la necesidad de continuar desarrollando estudios similares sobre la adquisición de la lengua escrita en estudiantes con discapacidad auditiva a nivel nacional y regional, considerando la limitada bibliografía disponible sobre esta temática.

Las futuras investigaciones deberían explorar específicamente: la efectividad de la comunicación bimodal en diferentes niveles educativos (inicial, básica media y superior), la aplicación del sistema en poblaciones con características diversas (diferentes grados de pérdida auditiva, contextos socioeconómicos variados), estudios longitudinales para evaluar la sostenibilidad de las mejoras a largo plazo, y la comparación de la comunicación bimodal con otras metodologías alternativas para la enseñanza de sintaxis en estudiantes sordos.

Las limitaciones del estudio incluyen el tamaño reducido de la muestra (5 estudiantes), el período limitado de implementación (12 semanas), la falta de grupo control para comparación, y la especificidad del contexto (una sola institución educativa especializada).

La validez de los resultados se sustenta en la metodología cualitativa empleada y la triangulación de datos realizada mediante múltiples fuentes de información (observación, entrevistas, pruebas pedagógicas y listas de cotejo),

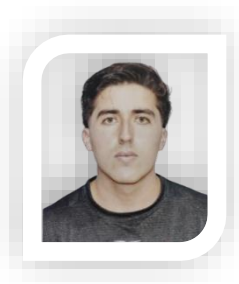
aunque se requieren estudios longitudinales para confirmar la sostenibilidad de las mejoras observadas en el tiempo y estudios con muestras más amplias para generalizar los hallazgos.

5. Referencias

- CONADIS (2024). **Estadísticas de Discapacidad**. Ecuador: Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades.
- Espinoza, E. (2020). **La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico**. *Conrado*, 16(75), 103-110, e-ISSN: 1990-8644. Cuba: Editorial Universo Sur.
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020a,b,c). **Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)**. *Recimundo*, 4(3), 163-173, e-ISSN: 2588-073X. Recuperado de: [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Ibarra-Sáiz, M., González-Elorza, A., & Rodríguez, G. (2023). **Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple**. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522, e-ISSN: 1989-9106. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A., & Martínez-Cantero, D. (2022). **El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información**. *Zincografía*, 6(11), 245-264, e-ISSN: 2448-8437. Recuperado de: <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Marín, D., & Espada, E. (2019). **Desarrollo de la competencia lectora en alumnado con discapacidad auditiva: una revisión bibliográfica**. *Reidocrea*, 8, 142-153, e-ISSN: 2254-5883. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.57749>

- MINEDUC (2010). **Funciones Básicas. Guía de aplicación, evaluación y pautas básicas de recuperación pedagógica para estudiantes de los centros educativos del proyecto.** Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ortiz, M. (2018a,b). **Alfabetización del niño sordo en español escrito como segunda lengua: Propuesta de estrategias metodológicas para alumnos del segundo año de educación básica del INAL.** Disertación Previa. Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Ruiz, N., Mendoza, E., Carballo, G., Fresneda, M., & Muños, J. (2010). **CEG 2-4 (test de comprensión de estructuras gramaticales de 2 a 4 años): estudio piloto.** *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(2), 62-72, e-ISSN: 1578-1712. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70118-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70118-2)
- Sierra, M. (2011a,b). **Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, sistemas sin ayuda.** *Innovación y Experiencias Educativas*, (40), 1-9, e-ISSN: 1988-6047. España: CSIF Andalucía.
- Tamayo, O. (2021). **La lista de cotejo en la evaluación de los aprendizajes.** Monografía. Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Tasinchana, A., & Tigasi, C. (2023). **Discapacidad auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Proyecto de Investigación. Ecuador: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Velasco, C., & Pérez, I. (2009a,b). **Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos.** *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 77-93, e-ISSN: 0718-7378. Chile: Universidad Central de Chile.

Alex Leonel Merizalde Vera
e-mail: alex.merizalde@unae.edu.ec



Nacido en Alamor, Provincia de Loja, Ecuador, el 13 de febrero de año 1998. Licenciado en Ciencias de la Educación Especial por la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Especializado en Discapacidad Sensorial; Máster en Educación Inicial con mención en Innovación en el Desarrollo Infantil por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI); fui Fundador y Director del Centro de Neurodesarrollo y Aprendizaje Inclusivo “NeuroKids” en Alamor, Loja; Catedrático en el Centro de Apoyo de Zamora Chinchipe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); y Técnico-docente de la Dirección de Tutorías en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Asesor de trabajos y proyectos de investigación educativa.

Isabel Cecilia Aguirre Vargas
e-mail: isabel.aguirre@unae.edu.ec



Nacida en Cuenca, Provincia de Azuay, Ecuador, el 7 de junio del año 1987. Soy Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Estimulación Temprana e Intervención Precoz por la Universidad del Azuay (UDA); y cuento con una Maestría en Educación Especial por la misma casa de estudio; he trabajado como docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) desde el 2018, donde imparto asignaturas relacionadas con modelos pedagógicos inclusivos y el diseño de proyectos educativos para la diversidad; poseo amplia experiencia en docencia, gestión educativa y vinculación con la sociedad, destacándome por mi compromiso con la educación inclusiva y el acompañamiento pedagógico a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Juan Gabriel Jaramillo Jimbo
e-mail: juan.jaramillo@unae.edu.ec



Nacido en Orianga, Ecuador, el 27 de abril del año 1997. Licenciado en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE); Máster en Métodos de Investigación en Educación por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR); Doctorante de Educación por la Universidad César Vallejo (UCV), en Perú; docente de educación básica en la Unidad Educativa Particular “La Providencia” en Azogues; Catedrático en la Universidad Estatal Amazónica (UEA); y Técnico-docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE); asesor de trabajos y proyectos de investigación educativa.



Realidad y Ficción en Neurociencias: Prevalencia de Neuromitos entre Estudiantes y Docentes en Perú

Autores: Guillermo Romani Pillpe
Universidad César Vallejo, **UCV**
gromani@ucvvirtual.edu.pe
Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6417-9845>

Keila Soledad Macedo Inca
Universidad Nacional San Luis Gonzaga, **UNSLG**
20155592@unica.edu.pe
Ica, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-1457-370X>

María Ysabel Lengua Sotelo
Universidad Nacional San Luis Gonzaga, **UNSLG**
maria.lengua@unica.edu.pe
Ica, Perú
<https://orcid.org/0009-0007-2820-6915>

Mario Francisco Bonifaz Hernández
Universidad Nacional San Luis Gonzaga, **UNSLG**
mbonifaz@unica.edu.pe
Ica, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2834-1769>

Marina Kelibe Ore Choque
Universidad Nacional San Luis Gonzaga, **UNSLG**
marina.ore@unica.edu.pe
Ica, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6414-5167>

Resumen

Los neuromitos constituyen creencias erróneas sobre el funcionamiento cerebral que pueden afectar las prácticas educativas y limitar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La presente investigación tuvo como objetivo determinar la prevalencia de neuromitos entre estudiantes en formación inicial docente y docentes del nivel superior de una región del Perú. Se utilizó una metodología con enfoque cuantitativo, tipo básico descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. El instrumento estandarizado constó de 21 ítems evaluados mediante escala de acuerdo, desacuerdo y desconocimiento. La muestra incluyó 124 estudiantes en formación inicial docente y 33 docentes del nivel superior. Los resultados evidencian alta aceptación de conceptos neurocientíficos válidos: influencia de las emociones en el aprendizaje (96,77% estudiantes, 100% docentes) e importancia del sueño (98,39% estudiantes, 100% docentes). Sin embargo, persisten neuromitos significativos como el funcionamiento independiente de los hemisferios cerebrales (72,58% estudiantes, 66,67% docentes) y la creencia de que solo utilizamos el 10% del cerebro (37,10% estudiantes, 30,30% docentes). Se concluye que existe una coexistencia problemática de conocimientos válidos y creencias erróneas que requiere intervención educativa sistemática para optimizar la formación docente en neurociencias educativas.

Palabras clave: neurociencias; formación de docentes; educación superior; creencias erróneas; psicología de la educación.

Código de clasificación internacional: 5801.06 - Evaluación de alumnos.

Cómo citar este artículo:

Romani, G., Macedo, K., Lengua, M., Bonifaz, M., & Ore, M. (2025). **Realidad y Ficción en Neurociencias: Prevalencia de Neuromitos entre Estudiantes y Docentes en Perú.** *Revista Scientific*, 10(36), 144-168, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.7.144-168>

Fecha de Recepción:
12-11-2024

Fecha de Aceptación:
06-03-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Reality and Fiction in Neurosciences: Prevalence of Neuromyths among Students and Teachers in Peru

Abstract

Neuromyths constitute erroneous beliefs about brain functioning that can affect educational practices and limit the effectiveness of the teaching-learning process. The present research aimed to determine the prevalence of neuromyths among students in initial teacher training and higher education teachers in a region of Peru. A methodology with a quantitative approach, basic descriptive type, and non-experimental cross-sectional design was used. The standardized instrument consisted of 21 items evaluated using a scale of agreement, disagreement, and lack of knowledge. The sample included 124 students in initial teacher training and 33 higher education teachers. The results show high acceptance of valid neuroscientific concepts: influence of emotions on learning (96,77% students, 100% teachers) and importance of sleep (98,39% students, 100% teachers). However, significant neuromyths persist such as the independent functioning of cerebral hemispheres (72,58% students, 66,67% teachers) and the belief that we only use 10% of the brain (37,10% students, 30,30% teachers). It is concluded that there is a problematic coexistence of valid knowledge and erroneous beliefs that requires systematic educational intervention to optimize teacher training in educational neurosciences.

Keywords: neurosciences; teacher training; higher education; misconceptions; educational psychology.

International classification code: 5801.06 - Pupil and student assessment.

How to cite this article:

Romani, G., Macedo, K., Lengua, M., Bonifaz, M., & Ore, M. (2025). **Reality and Fiction in Neurosciences: Prevalence of Neuromyths among Students and Teachers in Peru.** *Revista Scientific*, 10(36), 144-168, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.7.144-168>

Date Received:
12-11-2024

Date Acceptance:
06-03-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Los neuromitos muestran alta prevalencia entre estudiantes y docentes. Conceptos erróneos como los “estilos de aprendizaje”, el mito del “10% del cerebro” o la sobrevaloración de ciertos ejercicios físicos para mejorar el aprendizaje están muy extendidos, conduciendo a prácticas educativas ineficaces. Esto plantea interrogantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente. Es necesario mejorar la formación para distinguir entre hechos científicos y neuromitos, optimizando así los resultados del aprendizaje basado en evidencias.

El estudio del funcionamiento cerebral ha sido ampliamente abordado por las neurociencias cognitivas, especialmente en lo que respecta a la diferenciación funcional de los hemisferios cerebrales. Las investigaciones como las de Binder, Hirokawa y Windhorst (2009a): los hemisferios cerebrales -izquierdo, derecho- funcionan de manera independiente y fundamentalmente diferente, si bien existe especializaciones en los estilos de procesamiento entre los hemisferios, trabajan de manera complementaria.

El hemisferio izquierdo se orienta al lenguaje y procesamiento analítico-secuencial; el derecho al procesamiento visoespacial, holístico y emociones no verbales. Las evidencias científicas muestran que ambos hemisferios pueden procesar la mayoría de información, pero de manera fundamentalmente diferente, actuando como procesadores distintos cuya interacción aumenta la capacidad de procesamiento cerebral (Talarowska, Orzechowska, Zboralski y Gałeczki, 2011a).

En las últimas décadas, el conocimiento sobre el desarrollo y funcionamiento cerebral ha evolucionado significativamente gracias a las neurociencias. Un hallazgo relevante señala que la maduración cerebral no concluye en la adolescencia, sino que continúa más allá de los 25 años, extendiéndose hasta la entrada a la adultez e incluso presentando transformaciones significativas durante la tercera década de vida (Russell y

Coghill, 2023); (Panizon, 2009).

Solo usamos el 10% de nuestro cerebro, diversos hallazgos neurocientíficos han abordado y desacreditado en varios debates y publicaciones científicas indica que se utiliza todas las partes del cerebro y que está activo todo el tiempo (Gu, Wang y Yu, 2016a); (Geake, 2004a).

La percepción humana es un proceso complejo que no responde de manera uniforme entre individuos. Todos los seres humanos percibimos la realidad de la misma manera. La percepción está influida por diversos factores, entre ellos las experiencias sensoriales, contextos culturales, sesgos cognitivos y características individuales. Por lo tanto, es incorrecto dicha afirmación (Lupyan, 2017); (Cohen, 2019).

En los últimos años, el estudio del cerebro humano ha avanzado notablemente gracias a las técnicas de neuroimagen y el análisis de redes neuronales. Los hallazgos recientes, sobre la conectividad del cerebro respaldan la idea que las funciones cognitivas conductuales son producto de la organización de la red cerebral (Lubrin, Martín-Montes, Díez-Ascaso y Díez-Tejedor, 2018); los hallazgos sugieren que la mente está vinculadas a la naturaleza dinámica y versátil de los circuitos cerebrales (Pessoa, 2014).

Estudios recientes cuestionan la idea de períodos críticos absolutos tras los cuales ciertas cosas ya no pueden aprenderse. Existe la noción de períodos sensibles donde el aprendizaje es más fácil, pero no exclusivo. Las experiencias tempranas son fundamentales, pero la plasticidad cerebral permite aprendizaje continuo. Respecto a las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres, estas suelen exagerarse y están más influidas por el tamaño y grosor cortical que por el sexo en sí (Andrushko, Rinat, Kirby, Dahlby, Ekstrand y Boyd, 2023a); (Arnold, Xu, Grisham, Chen, Kim y Itoh, 2004a).

El estudio del desarrollo cerebral ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, desafiando supuestos tradicionales sobre la rigidez del aprendizaje en la infancia. La producción de nuevas conexiones en el cerebro

continúa hasta la vejez, esta afirmación es respaldada por evidencias científicas del cerebro para reorganizarse mediante nuevas conexiones neuronales, hasta la vejez (Greenwood y Parasuraman, 2010).

La investigación en neurociencia cognitiva destaca cómo la práctica sostenida influye en la estructura y funcionalidad cerebral. Estudios demuestran que el ensayo prolongado de procesos mentales no solo fortalece habilidades cognitivas específicas, sino que induce cambios significativos en la estructura de regiones cerebrales. Los hallazgos enfatizan que las actividades físicas se asocian con mejor rendimiento cognitivo (Rehfeld, et al., 2018).

La actividad cerebral humana se mantiene constante a lo largo del día, incluso durante el sueño. Utilizamos nuestro cerebro las 24 horas del día. Según exponen Biervoye, Meert, Apperly y Samson (2018); el cerebro permanece activo; sin embargo, la intensidad de la actividad cerebral difiere de cuando estamos despiertos y ocupados (Lavigne, Metzack y Woodward, 2015).

La adquisición de conocimientos se ha asociado tradicionalmente a procesos conscientes donde la atención es fundamental. Sin embargo, investigaciones contemporáneas amplían esta perspectiva, cuestionando la creencia de que dominar una habilidad requiere atención consciente. Las teorías del condicionamiento clásico y operante demuestran que este proceso puede ocurrir sin atención consciente. La asimilación de información constituye un proceso dinámico que implica transformaciones cerebrales, especialmente en la conectividad sináptica (Sun y Chow, 2024); (Byrne, 2017).

El aprendizaje se produce gracias a modificaciones de las conexiones neuronales del cerebro; esta afirmación en gran medida cierta; tanto el aprendizaje y la memoria se asocian a cambios neuronales -plasticidad sináptica-, que son conexiones entre las neuronas (Nadel y Hardt, 2011).

La memoria humana ha sido tradicionalmente comparada con un

sistema computacional por su capacidad de almacenar, organizar y recuperar información. Sin embargo, la memoria humana no almacena datos de manera estática, sino que está sujeta a procesos de reconstrucción, asociación emocional y contextualización.

La información no se almacena de forma aislada, sino que se distribuye a través de redes neuronales interconectadas por todo el cerebro. Se almacena mediante cambios en la conectividad sináptica, estructuras dendríticas y marcadores genéticos, así como través de la plasticidad hebbiana y la plasticidad dependiente del tiempo de pico (STDP) dentro de estas redes.

El aprendizaje en el cerebro humano ocurre de diversas maneras, y su naturaleza depende del tipo de tarea que se realice y de los circuitos neuronales involucrados en el proceso. nuestros cerebros aprenden de diferentes maneras; se puede afirmar que, puede variar según el tipo de tarea y los circuitos neuronales involucrados en el proceso de aprendizaje (Hennig, Oby, Losey, Batista, Yu y Chase, 2021).

Existen diversas perspectivas sobre las capacidades cognitivas y su desarrollo. Un enfoque comúnmente defendido es que estas capacidades son hereditarias y no pueden ser modificadas por factores ambientales o experiencias de vida. Las capacidades cognitivas se heredan y no pueden ser modificadas por el ambiente o las experiencias de vida. Estudios como lo de Byford, Kuh y Richards (2012); y Petrill, Lipton, Hewitt, Plomin, Cherny, Corley y DeFries (2004); indican que es falso, porque si bien los factores genéticos influyen en la capacidad cognitiva; los factores ambientales -estatus socioeconómico, prácticas de crianza y experiencias de vida- juegan un papel crucial en la configuración de estas capacidades.

Investigaciones recientes han desafiado la idea de que las diferentes estructuras del cerebro funcionan de manera aislada. En su estudio realizado por Chuang, Li, Huang, Gerdekoohi y Athwal (2023): han demostrado que las

regiones cerebrales están interconectadas a través de redes complejas que sustentan el flujo de información y la conectividad funcional.

El desarrollo del cerebro en los primeros años de vida es fundamental, pero no se limita solo a esta etapa temprana. Por ello, todo lo que es importante para el cerebro se determina antes de los tres años; si bien es una etapa crítica para el desarrollo del cerebro, va más allá de los primeros años de vida. Por lo tanto, los entornos de apoyo pueden tener impacto duradero durante la infancia y adolescencia.

Las emociones juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Investigaciones recientes respaldan esta afirmación, destacando que emociones como el entusiasmo y el orgullo pueden mejorar significativamente la motivación y el rendimiento académico. Existen estudios que respaldan esta afirmación, Adesola, Li y Liu (2019a); y Fu, Gao, Chen, Zhang, Chen y Yang (2024a); quienes a través de sus hallazgos indican que las emociones influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Emociones como el entusiasmo, el orgullo mejoran la motivación y el rendimiento académico.

El sueño desempeña un papel crucial en los procesos de memoria, Investigaciones recientes, como la de Siengsukon y Hereford (2013a): precisaron que el sueño afecta varios procesos de memoria, incluido la consolidación, el almacenamiento, la organización, la recuperación y consolidación; tanto en la memoria procedimental -independiente del hipocampo- como la declarativa -dependiente del hipocampo- se benefician del sueño.

Finalmente, nuestra misión como educadores es transmitir conocimientos a nuestros estudiantes. Históricamente, la educación se ha centrado como fuente principal de conocimiento, y los estudiantes como receptores pasivos. Pero, la educación contemporánea enfatiza el rol docente como facilitador del aprendizaje; este cambio propicia la participación activa

del estudiante (Díaz, Vergara y Carmona, 2011a); (Giousmpasoglou, Marinakou y Paliktzoglou, 2016).

Considerando la relevancia de esta problemática en el contexto educativo peruano, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la prevalencia de neuromitos, entendidos como creencias erróneas sobre el funcionamiento del cerebro, entre estudiantes y docentes de una región del Perú?. En consonancia con esta interrogante y sustentado en la literatura científica existente, el presente estudio tiene como objetivo general determinar la prevalencia de neuromitos sobre el funcionamiento cerebral entre estudiantes en formación inicial docente y docentes del nivel superior en una región del Perú.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El método utilizado inductivo, porque se partió de la observación de hechos particulares -preguntas de investigación-, para llegar a conclusiones generales. Asimismo, el enfoque fue cuantitativo, ya se compiló y analizó los datos numéricos para poder describir (Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero, 2018). Finalmente, el diseño fue no experimental, ya que, solo se observó el fenómeno en su contexto natural (Salavatierra y Bernal, 2000).

Es descriptivo simple, ya que los resultados se explicarán a través de tablas y figuras que se analiza por medio de frecuencia y porcentajes; asimismo, proporcionar una comprensión básica para compilar información en posteriores investigaciones. Al respecto, Mao y Huo (2023): mencionan que estos estudios caracterizan los fenómenos de una población.

La población estuvo conformada por 157 participantes conformado por 124 estudiantes en formación inicial docente y 33 docentes de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de la ciudad de Ica, Perú, en el año 2024. En este sentido, Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda-Novales (2016); y Lo (2009); indicaron que tiene la misma probabilidad de ser

seleccionado. Para calcular la subparte se optó por un muestreo no probabilístico -intensional o de conveniencia- por su facilidad de acceso (Andrade, 2021). Asimismo, los criterios de inclusión; permitió aplicar los instrumentos a todos los estudiantes de I al X ciclo de los programas de estudios sin distinción alguna. Además, que tengan matrícula vigente al 2024-II; y finalmente, a todos los estudiantes y docentes que desearon participar.

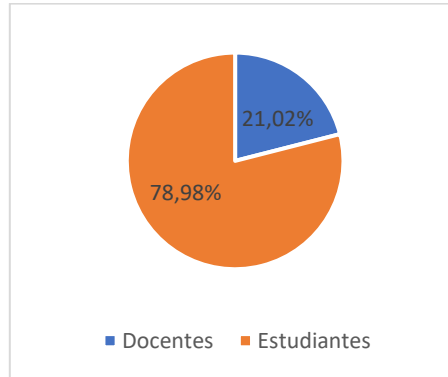
Para la medición de la variable prevalencia de neuromitos se utilizó el instrumento estandarizado propuesto por Díaz-Véliz y Kunakov-Pérez (2023): constituido por 21 ítems que se evalúa a través de la siguiente escala: DA: De acuerdo; NS: No lo sé, y ED: En desacuerdo. Para evaluar la fiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach que permitió medir la consistencia interna (Hayat, 2024). Para la escala total, se obtuvo 0,87, siendo apto para su aplicación.

La investigación se ejecutó coordinando con estudiantes y docentes, garantizando confidencialidad. Se diseñó un formulario en Google Forms con consentimiento informado, compartido vía WhatsApp entre octubre y diciembre de 2024. Los docentes apoyaron cediendo 10 minutos de clase para la aplicación voluntaria del instrumento. Los datos se recopilaron, exportaron a Excel y procesaron con *IBM SPSS*, presentándose los resultados en tablas para análisis e interpretación.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

El instrumento utilizado mostró una alta confiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,87, lo que indica una consistencia interna adecuada para la medición de la prevalencia de neuromitos. Para la presente investigación se optó por utilizar gráficos y tablas para organizar, sintetizar y analizar la información más relevante. Permitiendo así, presentar los datos de forma clara y sencilla, con el propósito de facilitar su comprensión.

Gráfico 1. Muestra y muestreo.



Fuente: Los Autores (2024).

El gráfico 1 muestra que el 78,98% corresponde a estudiantes en formación inicial docente (naranja) y el 21,02% a docentes de educación superior (azul). Los datos reflejan predominantemente las perspectivas estudiantiles. Aunque se pueden extraer conclusiones valiosas de esta muestra estudiantil amplia, la limitada representación docente sugiere que los hallazgos podrían no reflejar completamente el panorama de neuromitos entre educadores de educación superior en Perú.

Tabla 1. Datos descriptivos sobre prevalencia de neuromitos.

N.º	Ítems	Estudiantes				Docentes			
		(DA)	(NS)	(ED)	T	(DA)	(NS)	(ED)	T
1	Los hemisferios cerebrales (izquierdo, derecho) funcionan de manera independiente y fundamentalmente diferente.	90 72,58%	8 6,45%	26 20,97%	124	22 66,67%	3 9,09%	8 24,24%	33
2	El cerebro humano termina de madurar después de los 25 años.	78 62,90%	18 14,52%	28 22,58%		28 84,85%	3 9,09%	2 6,06%	
3	Solo usamos el 10% de nuestro cerebro.	46 37,10%	14 11,29%	64 51,61%		10 30,30%	2 6,06%	21 63,64%	
4	Todos los seres humanos percibimos la realidad de la misma manera.	20 16,13%	2 1,61%	102 82,26%		0 0,00%	0 0,00%	33 100,00%	
5	La mente es una expresión del funcionamiento del cerebro.	108 87,10%	8 6,45%	8 6,45%		29 87,88%	0 0,00%	4 12,12%	
6	Hay períodos críticos en la infancia después de los cuales ciertas cosas ya no pueden ser aprendidas.	68 54,84%	6 4,84%	50 40,32%		16 48,48%	0 0,00%	17 51,52%	
7	Hombres y mujeres tienen cerebros muy diferentes.	60 48,39%	6 4,84%	58 46,77%		25 75,76%	2 6,06%	6 18,18%	
8	La producción de nuevas conexiones en el cerebro continúa hasta la vejez.	74 59,68%	22 17,74%	28 22,58%		23 69,70%	5 15,15%	5 15,15%	
9	El ensayo prolongado de algunos procesos mentales puede cambiar la forma y la estructura de algunas regiones del cerebro.	84 67,74%	20 16,13%	20 16,13%		25 75,76%	6 18,18%	2 6,06%	
10	Utilizamos nuestro cerebro las 24 horas del día.	110 88,71%	4 3,23%	10 8,06%		33 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	
11	Para aprender a hacer algo, es necesario prestarle atención.	112 90,32%	0 0,00%	12 9,68%		30 90,91%	0 0,00%	3 9,09%	
12	El aprendizaje se produce gracias a modificaciones de las conexiones neuronales del cerebro.	106 85,48%	10 8,06%	8 6,45%		33 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	
13	La memoria se almacena en el cerebro como en un ordenador. Hay una especie de 'disco duro' que	108 87,10%	0 0,00%	16 12,90%		29 87,88%	0 0,00%	4 12,12%	

Artículo Original / Original Article

	almacena nuestros recuerdos.							
14	La información se almacena en redes neuronales distribuidas por todo el cerebro.	104 83,87%	12 9,68%	8 6,45%	29 87,88%	0 0,00%	4 12,12%	
15	Nuestros cerebros aprenden de diferentes maneras.	116 93,55%	2 1,61%	6 4,84%	33 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	
16	Las capacidades cognitivas se heredan y no pueden ser modificadas por el ambiente o las experiencias de vida.	40 32,26%	10 8,06%	74 59,68%	2 6,06%	0 0,00%	31 93,94%	
17	Las diferentes estructuras del cerebro funcionan aisladas unas de otras.	42 33,87%	24 19,35%	58 46,77%	9 27,27%	3 9,09%	21 63,64%	
18	Todo lo que es importante para el cerebro se determina antes de los 3 años.	46 37,10%	22 17,74%	56 45,16%	8 24,24%	2 6,06%	23 69,70%	
19	Las emociones tienen un gran impacto sobre el aprendizaje.	120 96,77%	0 0,00%	4 3,23%	33 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	
20	Dormir es importante para la memoria.	122 98,39%	0 0,00%	2 1,61%	33 100,00%	0 0,00%	0 0,00%	
21	Nuestra misión como educadores es transmitir conocimientos a nuestros estudiantes.	118 95,16%	0 0,00%	6 4,84%	12 36,36%	0 0,00%	21 63,64%	

Nota. DA: De acuerdo; NS: No lo sé; ED: En desacuerdo; T: Total.

Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados de este trabajo evidencian, según la tabla 1, diferencias importantes en el nivel de creencias entre estudiantes y docentes. Entre los estudiantes, los ítems con mayor aceptación fueron: (ítem 19) las emociones tienen un gran impacto sobre el aprendizaje con 96,77%, (ítem 20) dormir es importante para la memoria con 98,39%, y (ítem 21) nuestra misión como educadores es transmitir conocimientos a nuestros estudiantes con 95,16%. Estos resultados reflejan un conocimiento adecuado de conceptos neurocientíficos fundamentales. Por otro lado, aún persisten neuromitos como (ítem 1) el funcionamiento independiente de los hemisferios cerebrales con un 72,58% y (ítem 3) que solo usamos el 10% del cerebro con un 37,10%.

Entre los docentes, se observa un patrón similar. El 100% reconoció que dormir es importante para la memoria (ítem 20), que las emociones tienen un gran impacto sobre el aprendizaje (ítem 19), y que el aprendizaje se produce gracias a modificaciones en las conexiones neuronales del cerebro (ítem 12). Sin embargo, aún persisten neuromitos significativos: el 66,67% cree que los hemisferios cerebrales funcionan de manera independiente (ítem 1) y el 75,76% considera que hombres y mujeres tienen cerebros muy diferentes (ítem 7).

4. Discusión

Los resultados obtenidos revelan un panorama complejo en cuanto a la prevalencia de neuromitos entre estudiantes en formación inicial docente y docentes de educación superior, lo cual tiene implicaciones significativas para la formación en neurociencias educativas en el contexto peruano.

Los hallazgos muestran una alta aceptación de conceptos neurocientíficos fundamentados empíricamente. Respecto a la influencia de las emociones en el aprendizaje (ítem 19), tanto estudiantes (96,77%) como docentes (100%) reconocen esta relación, lo cual es consistente con la evidencia científica actual. Los estudios respaldan que las emociones juegan un rol preponderante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, influyendo directamente en la motivación y la calidad de la memoria (Adesola, Li y Liu, 2019b); (Fu, Gao, Chen, Zhang, Chen y Yang, 2024b).

Asimismo, la relevancia del sueño para los procesos de consolidación de la memoria (ítem 20) fue reconocida por el 98,39% de estudiantes y el 100% de docentes. Este consenso se alinea con la literatura neurocientífica, como demuestran Siengsukon y Hereford (2013b): quienes enfatizan que el sueño afecta múltiples procesos mnémicos, incluyendo la consolidación, almacenamiento y recuperación, tanto en la memoria procedimental como en la declarativa. Este nivel de comprensión refleja una base sólida de conocimiento neurocientífico entre los participantes.

A pesar del conocimiento válido identificado, persisten neuromitos significativos que requieren atención. El mito sobre el funcionamiento independiente de los hemisferios cerebrales (ítem 1) fue aceptado por el 72,58% de estudiantes y el 66,67% de docentes. La literatura científica desmiente categóricamente esta afirmación, como señalan Binder, Hirokawa y Windhorst (2009b); y Talarowska, Orzechowska, Zboralski y Galecki (2011b); quienes explican que ambos hemisferios trabajan de manera complementaria e integrada.

Igualmente, preocupante es la persistencia del mito de que solo utilizamos el 10% del cerebro (ítem 3), aceptado por el 37,10% de estudiantes y el 30,30% de docentes. Estudios como los de Gu, Wang y Yu (2016b); y Geake (2004b); han desacreditado completamente esta creencia, demostrando que el cerebro está activo en su totalidad bajo diferentes contextos y condiciones.

Particularmente llamativo es que el 75,76% de los docentes sostiene que hombres y mujeres tienen cerebros muy diferentes (ítem 7). Esta concepción errónea refleja la influencia de percepciones populares no sustentadas científicamente. Como demuestran Arnold, Xu, Grisham, Chen, Kim y Itoh (2004b); y Andrushko, Rinat, Kirby, Dahlby, Ekstrand y Boyd (2023b); las diferencias cerebrales entre géneros son superficiales y se relacionan principalmente con aspectos como el tamaño y grosor cortical, más que con diferencias funcionales fundamentales.

Los resultados evidencian que los docentes, aunque comprenden conceptos neurocientíficos fundamentales, mantienen creencias erróneas que podrían impactar sus prácticas pedagógicas. Esto sugiere la necesidad urgente de implementar programas de formación continua en neurociencias educativas. La formación docente basada en evidencia neurocientífica no solo mejora las prácticas educativas, sino que también impacta directamente el rendimiento académico estudiantil (Díaz, Vergara y Carmona, 2011b).

Es importante reconocer que la coexistencia de conocimientos válidos e inválidos refleja la complejidad de la divulgación científica en el ámbito educativo. La persistencia de neuromitos sugiere que las fuentes de información y los mecanismos de validación del conocimiento neurocientífico en la formación profesional requieren revisión y fortalecimiento.

5. Conclusiones

La presente investigación revela un panorama complejo y paradójico en

el contexto educativo peruano, donde coexisten conocimientos neurocientíficos sólidos junto a creencias erróneas profundamente arraigadas. Esta dualidad presenta implicaciones significativas para la calidad de la formación docente y las prácticas pedagógicas en la educación superior.

Estos hallazgos trascienden el ámbito académico, evidenciando que estudiantes y docentes poseen bases conceptuales adecuadas sobre procesos de aprendizaje, pero mantienen concepciones que pueden limitar la efectividad educativa. La aplicación práctica más inmediata radica en diseñar estrategias diferenciadas de formación que fortalezcan conocimientos válidos mientras desmontan sistemáticamente las creencias erróneas identificadas.

Los aspectos novedosos incluyen su enfoque regional específico, dimensionando la problemática donde la articulación neurociencia-educación permanece incipiente. La investigación aporta evidencia empírica sobre neuromitos en poblaciones educativas peruanas, contribuyendo al conocimiento internacional. Resulta particularmente relevante la identificación de patrones diferenciados entre estudiantes y docentes, sugiriendo que la experiencia profesional no constituye un factor protector contra la adopción de creencias erróneas.

La comparación internacional confirma que los neuromitos constituyen un fenómeno global que trasciende fronteras culturales y sistemas educativos. Sin embargo, emergen diferencias en los tipos específicos más prevalentes, sugiriendo influencias contextuales. Las convergencias se centran en mitos sobre funcionamiento hemisférico y uso cerebral, mientras las divergencias se manifiestan en la intensidad de aceptación según características poblacionales.

Las directrices futuras apuntan hacia múltiples direcciones prometedoras: explorar fuentes específicas que influyen en la adopción de neuromitos e identificar canales de transmisión en el contexto educativo peruano. Es prioritaria la investigación longitudinal sobre evolución de estas

creencias durante la formación docente, así como el desarrollo de intervenciones pedagógicas para corregir neuromitos. También son necesarios estudios comparativos entre regiones y niveles educativos para comprender variaciones contextuales.

La investigación abre interrogantes fundamentales sobre los mecanismos de validación del conocimiento científico en la formación profesional docente. ¿Por qué persisten creencias erróneas a pesar de la disponibilidad de información científica actualizada?; ¿Qué factores facilitan la adopción selectiva de conocimientos neurocientíficos?; ¿Cómo pueden diseñarse programas formativos que no solo transmitan información correcta, sino que también desarrollen capacidades críticas para evaluar afirmaciones sobre el funcionamiento cerebral?.

El estudio demuestra que la mera exposición a información científica es insuficiente para erradicar neuromitos, sugiriendo la necesidad de aproximaciones pedagógicas más sofisticadas que aborden aspectos cognitivos y socioculturales del cambio conceptual. La coexistencia de conocimientos válidos e inválidos revela la complejidad de la apropiación del conocimiento científico en contextos educativos reales.

Las limitaciones metodológicas incluyen una muestra geográficamente restringida que limita la generalización, el uso de formulario autoadministrado que impide explorar razones subyacentes, y el diseño transversal que no permite establecer relaciones causales. No obstante, los resultados mantienen validez por el rigor ético y técnico empleado, la consistencia interna del instrumento y la coherencia con el panorama internacional.

La investigación cumple su objetivo de determinar la prevalencia de neuromitos, revelando una realidad educativa que demanda intervención urgente. La coexistencia de conocimientos respaldados con creencias erróneas representa un desafío y oportunidad para mejorar la formación docente. Los hallazgos constituyen una base sólida para diseñar programas

que promuevan comprensión crítica de las neurociencias educativas, contribuyendo al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas y científicamente fundamentadas.

5. Referencias

- Adesola, S., Li, Y., & Liu, X. (2019a,b). ***Effect of emotions on students learning strategies***. Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology. ISBN: 9781450362672. United States: Association for Computing Machinery.
- Andrade, C. (2021). ***The inconvenient truth about convenience and purposive samples***. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(1), 86-88, e-ISSN: 0975-1564. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0253717620977000>
- Andrushko, J., Rinat, S., Kirby, E., Dahlby, J., Ekstrand, C., & Boyd, L. (2023a,b). ***Females exhibit smaller volumes of brain activation and lower inter-subject variability during motor tasks***. *Scientific Reports*, 13, 1-12, e-ISSN: 2045-2322. Retrieved from: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-44871-4>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M., & Miranda-Novales, M. (2016). ***El protocolo de investigación III: la población de estudio***. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206, e-ISSN: 2448-9190. Recuperado de: <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Arnold, A., Xu, J., Grisham, W., Chen, X., Kim, Y., & Itoh, Y. (2004a,b). ***Minireview: sex chromosomes and brain sexual differentiation***. *Endocrinology*, 145(3), 1057-1062, e-ISSN: 1945-7170. Retrieved from: <https://doi.org/10.1210/en.2003-1491>
- Biervoye, A., Meert, G., Apperly, I., & Samson, D. (2018). ***Assessing the integrity of the cognitive processes involved in belief reasoning by means of two nonverbal tasks: rationale, normative data collection***

and illustration with brain-damaged patients. *Plos One*, 13(1), 1-29, e-ISSN: 1932-6203. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190295>

Binder, M., Hirokawa, N., & Windhorst, U. (Eds.). (2009a,b). **Encyclopedia of Neuroscience**. ISBN: 978-3-540-29678-2. United States: Springer-Verlag GmbH Berlin Heidelberg.

Byford, M., Kuh, D., & Richards, M. (2012). **Parenting practices and intergenerational associations in cognitive ability.** *International Journal of Epidemiology*, 41(1), 263-272, e-ISSN: 1464-3685. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/ije/dyr188>

Byrne, J. (2017). **Learning and memory: a comprehensive reference.** 2nd edition, ISBN: 9780128052914. United States: John H. Byrne Academic Press.

Chuang, K., Li, Z., Huang, H., Gerdekoohi, S., & Athwal, D. (2023). **Hemodynamic transient and functional connectivity follow structural connectivity and cell type over the brain hierarchy.** *Pnas. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 120(5), 1-10, e-ISSN: 1091-6490. Retrieved from: <https://doi.org/10.1073/pnas.2202435120>

Cohen, E. (2019). **Comparative social dynamics.** 1st Edition, ISBN: 9780429044755. United States: Routledge.

Díaz, A., Vergara, C., & Carmona, M. (2011a,b). **La responsabilidad del estudiante en un modelo pedagógico constructivista en programas de Ciencias de la Salud.** *Revista Salud Uninorte*, 27(1), 135-146, e-ISSN: 2011-7531. Colombia: Fundación Universidad del Norte.

Díaz-Véliz, G., & Kunakov-Pérez, N. (2023). **Realidad y ficción en neurociencias. Prevalencia de neuromitos entre docentes universitarios de ciencias de la salud.** *Fem. Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(2), 67-73, e-ISSN: 2014-9840. España:

Fundación Educación médica.

- Fu, P., Gao, C., Chen, X., Zhang, Z., Chen, J., & Yang, D. (2024a,b). ***Proactive personality and its impact on online learning engagement through positive emotions and learning motivation***. *Scientific Reports*, 14, 1-11, e-ISSN: 2045-2322. Retrieved from: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79776-3>
- Geake, J. (2004a,b). ***How children's brains think: Not left or right but both together***. *Education 3-13*, 32(3), 65-72, e-ISSN: 0300-4279. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03004270485200351>
- Giousmpasoglou, C., Marinakou, E., & Paliktzoglou, V. (2016). ***Economic Crisis and Higher Education in Greece***. In Ordóñez, P., & Tennyson, R. (Eds.). *Impact of Economic Crisis on Education and the Next-Generation Workforce*. (pp. 120-148). ISBN: 9781466694552. United States: IGI Global Scientific Publishing.
- Greenwood, P., & Parasuraman, R. (2010). ***Neuronal and cognitive plasticity: A neurocognitive framework for ameliorating cognitive aging***. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 2(150), 1-14, e-ISSN: 1663-4365. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2010.00150>
- Gu, C., Wang, S., & Yu, H. (2016a,b). ***A chessboard model of human brain and an application on memory capacity***. *Journal of Applied Mathematics and Physics*, 4(2), 359-367, e-ISSN: 2327-4379. Retrieved from: Retrieved from: <https://doi.org/10.4236/JAMP.2016.42042>
- Hayat, B. (2024). ***Meta-analysis of coefficient alpha: empirical demonstration using english language teaching reflection inventory***. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(2), 231-243, e-ISSN: 1927-2685. Retrieved from: <https://doi.org/10.5430/jct.v13n2p231>
- Hennig, J., Oby, E., Losey, D., Batista, A., Yu, B., & Chase, S. (2021). ***How learning unfolds in the brain: toward an optimization view***. *Neuron*,

- 109(23), 3720-3735, e-ISSN: 0896-6273. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.09.005>
- Lavigne, K., Metzack, P., & Woodward, T. (2015). **Functional brain networks underlying detection and integration of disconfirmatory evidence.** *NeuroImage*, 112, 138-151, e-ISSN: 1095-9572. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.02.043>
- Lo, L. (2009). **Sampling.** International Encyclopedia of Human Geography. Second Edition, ISBN: 978-0-08-102296-2. United Kingdom: Elsevier.
- Lubrin, G., Martín-Montes, A., Díez-Ascaso, O., & Díez-Tejedor, E. (2018). **Enfermedad cerebral, conectividad, plasticidad y terapia cognitiva. Una visión neurológica del trastorno mental.** *Neurología*, 33(3), 187-191, e-ISSN: 0213-4853. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1016/j.nrl.2017.02.005>
- Lupyan, G. (2017). **How reliable is perception?.** *Philosophical Topics*, 45(1), 81-106, e-ISSN: 2154-154X. Retrieved from:
<https://doi.org/10.5840/philtopics20174515>
- Mao, Z., & Huo, W. (2023). **Descriptive Study.** In Wang, C., & Liu, F. (eds.). *Textbook of Clinical Epidemiology: For Medical Students.* (pp. 37-60). ISBN: 978-981-99-3622-9. Singapur: Springer.
- Nadel, L., & Hardt, O. (2011). **Update on memory systems and processes.** *Neuropsychopharmacology*, 36(1), 251-273, e-ISSN: 1740-634X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1038/npp.2010.169>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). **Metodología de la investigación cuantitativa-Cualitativa y redacción de la tesis.** 5ª Edición. Colombia: Ediciones de la U.
- Panizon, F. (2009). **Che cosa succede nella testa dell'adolescente (maschio e femmina).** *Medico e Bambino*, 28(2), 95-104, ISSN: 1591-3090. Italia: Medico e Bambino.
- Pessoa, L. (2014). **Understanding brain networks and brain organization.**

- Physics of Life Reviews*, 11(3), 400-435, e-ISSN: 1873-1457. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2014.03.005>
- Petrill, S., Lipton, P., Hewitt, J., Plomin, R., Cherny, S., Corley, R., & DeFries, J. (2004). ***Genetic and environmental contributions to general cognitive ability through the first 16 years of life.*** *Developmental Psychology*, 40(5), 805-812, e-ISSN: 1939-0599. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.805>
- Rehfeld, K., Lüders, A., Hökelmann, A., Lessmann, V., Kaufmann, J., Brigadski, ... & Müller, N. (2018). ***Dance training is superior to repetitive physical exercise in inducing brain plasticity in the elderly.*** *Plos ONE*, 13(7), 1-15, e-ISSN: 1932-6203. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196636>
- Russell, D., & Coghill, D. (2023). ***The effect of sex hormones on brain development and functioning.*** In *Encyclopedia of Child and Adolescent Health*. (pp. 185-197). ISBN: 978-0-12-818873-6. United Kingdom: Academic Press.
- Salavatierra, D., & Bernal, C. (2000). ***Metodología de la investigación para administración y economía.*** ISBN: 978-958-699-002-8. Colombia: Pearson Bogotá.
- Siengsukon, C., & Hereford, J. (2013a,b). ***Sleep, memory, and motor learning.*** 1st Edition, ISBN: 9781003526438. United States: Routledge.
- Sun, C., & Chow, J. (2024). ***Psychology in Asia: an introduction.*** 2nd Edition, ISBN: 9781032622750. United States: Routledge.
- Talarowska, M., Orzechowska, A., Zboralski, K., & Gałeczki, P. (2011a,b). ***The role of the right hemisphere in the aetiology of the depressive disorders.*** *Psychiatria Polska*, 45(4), 563-572, e-ISSN: 2391-5854. Poland: Polish Psychiatric Association Editorial/Publishing Committee.

Guillermo Romani Pillpee-mail: gromani@ucvvirtual.edu.pe

Nacido en la ciudad de Ica, Perú, el 17 de enero del año 1988. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional San Luis Gonzaga (UNICA) de Ica, Perú; Magíster por la misma casa de estudios; discente para del grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Huancavelica (UNH); actual docente de investigación Científica de la Universidad César Vallejo (UCV), Lima Norte y Autónoma de Ica, Perú.

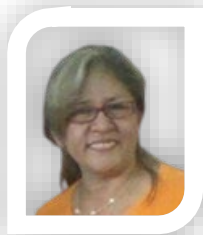
Keila Soledad Macedo Inca
e-mail: 20155592@unica.edu.pe



Nacida en la ciudad de Ica, Perú, el 31 de julio del año 1995. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); con estudios de Maestría en Gestión Pública por la Universidad Nacional de Huancavelica (UNH); discente del Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Huancavelica (UNH); actual docente de investigación Científica de la Universidad César Vallejo (UCV), Lima Norte y Autónoma de Ica; me desempeño como docente en el Instituto ZEGEL IPAE, contribuyendo a la formación profesional de futuros comunicadores y gestores públicos; poseo sólidos conocimientos en comunicación estratégica, políticas públicas y administración del sector público; mi experiencia académica y profesional me permite desarrollar propuestas educativas innovadoras y contextualizadas a las necesidades del entorno social y gubernamental.

María Ysabel Lengua Sotelo

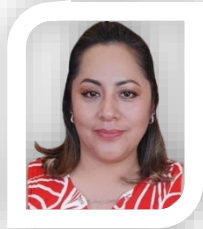
e-mail: maria.lengua@unica.edu.pe



Nacida en la ciudad de Ica, Perú, el 19 de noviembre del año 1960. Con Grado de Doctor en Educación por la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); Maestría en Docencia Universitaria y Gestión educativa por la Universidad “Alas Peruanas” (UAP); Licenciada en Ciencias de la Educación y Abogada por la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); Estudios de Inglés: *Basic, Intermediate, Advanced, Conversation, Translation, Post - graduated “One world Learning Institute”*, Segunda especialidad en inglés educativo por la Universidad “José Carlos Mariátegui” (UJCM); Segunda especialidad en Didáctica de la Educación Superior, Pedagogía, Proyect y Didáctica por la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); trabajos de Investigación, sustentados ante jurado.

Mario Francisco Bonifaz Hernándeze-mail: mbonifaz@unica.edu.pe

Nacido en la ciudad de Ica, Perú, el 22 de octubre del Año 1955. Magister en Educación, Mención: Administración y Planificación de la Educación Superior en la Escuela de Postgrado Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); Abogado por la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); Médico Veterinario Zootecnista por la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); y una Segunda Especialidad en Didáctica Universitaria por la Universidad Ricardo Palma (URP); asimismo, docente universitario, peruano con una destacada trayectoria en Derecho, Medicina Veterinaria, Docencia Universitaria a nivel de pregrado y postgrado, Abogado y Médico Veterinario, graduado de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); donde también obtuve una Maestría en Administración y planificación de la educación superior; maestrando en Control y Gestión Gubernamental en la Escuela Nacional de Control de la Contraloría General de la República; doctorando en derecho en la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); Especialista en Didáctica Universitaria otorgado por la Universidad Ricardo Palma (URP); desde 1980, soy docente en la UNICA, alcanzando la categoría de profesor principal en 1998.

Marina Kelibe Ore Choquee-mail: marina.ore@unica.edu.pe

Nacida en la ciudad de Ica, Perú, el 26 de marzo del año 1980. Doctora en Educación por la Escuela de Postgrado Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); Magíster en Administración, Mención Gestión Empresarial por la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA);

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); Docente en la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” (UNICA); con una sólida formación académica y experiencia profesional, lo que me permite contribuir de manera significativa al ámbito académico y al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras; además, soy Magíster en Gestión Empresarial, aportando una visión estratégica y orientada a resultados en el campo de la administración; he concluido la Maestría en Comunicación para el Desarrollo, especializándome en diseñar y ejecutar proyectos que fomenten el cambio social a través de la comunicación.

Habilidades Comunicativas en Estudiantes de Educación Básica del Perú

Autora: Merly Elizabeth Gemin Jiménez

Universidad César Vallejo, **UCV**

melizagm1299@gmail.com

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5210-7737>

Resumen

Las habilidades comunicativas constituyen competencias fundamentales para el desarrollo académico y ciudadano de los estudiantes, sin embargo, en el contexto peruano se evidencian deficiencias que limitan su adquisición efectiva. El objetivo fue identificar las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes de educación básica en el Perú a través de una revisión sistemática de la literatura científica. Se empleó un enfoque cuantitativo con técnica de análisis documental, consultando bases de datos indexadas como SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus, entre otros. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión a 224 artículos identificados, se seleccionaron 3 estudios relevantes desarrollados específicamente en el contexto peruano con estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados revelan que las habilidades comunicativas se agrupan en tres categorías: habilidades comunicativas generales, expresión oral y escrita, y habilidades lingüísticas. Los hallazgos evidencian la persistencia de metodologías tradicionales y la ausencia de enfoques activos como principales obstáculos para su desarrollo. Se concluye que existe una brecha crítica entre fundamentos teóricos e implementación práctica, siendo necesaria la transformación de las prácticas pedagógicas y el incremento de investigación empírica en este campo específico.

Palabras clave: competencias comunicativas; educación básica; habilidades lingüísticas; estudiantes; revisión sistemática.

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

Cómo citar este artículo:

Gemin, M. (2025). **Habilidades Comunicativas en Estudiantes de Educación Básica del Perú.** *Revista Científica*, 10(36), 169-182, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.8.169-182>

Fecha de Recepción:
19-11-2024

Fecha de Aceptación:
13-02-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Communication Skills in Basic Education Students in Peru

Abstract

Communicative skills constitute fundamental competencies for students' academic and civic development; however, in the Peruvian context, deficiencies are evident that limit their effective acquisition. The objective was to identify the communicative skills developed by basic education students in Peru through a systematic review of scientific literature. A quantitative approach with documentary analysis technique was employed, consulting indexed databases such as SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus, among others. After applying inclusion and exclusion criteria to 224 identified articles, 3 relevant studies specifically developed in the Peruvian context with primary and secondary students were selected. The results reveal that communicative skills are grouped into three categories: general communicative skills, oral and written expression, and linguistic skills. The findings evidence the persistence of traditional methodologies and the absence of active approaches as main obstacles for their development. It is concluded that there exists a critical gap between theoretical foundations and practical implementation, making necessary the transformation of pedagogical practices and the increase of empirical research in this specific field.

Keywords: communication competencies; basic education; linguistic skills; students; systematic review.

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

How to cite this article:

Gemin, M. (2025). **Communication Skills in Basic Education Students in Peru**. *Revista Scientific*, 10(36), 169-182, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.8.169-182>

Date Received:
19-11-2024

Date Acceptance:
13-02-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Las habilidades comunicativas incluyen toda una gama de herramientas muy importantes para la actividad humana en todos los ámbitos puesto que diariamente, permite comunicarse con miembros del entorno más próximo para, entenderse a sí mismo y ser entendido, por otro lado, la comunicación se convierte en el vehículo e instrumento fundamental de todas las especies biológicas de la Tierra (Hofstadt, 2021).

Por lo tanto, es imprescindible mencionar que los docentes enfrentan problemas de habla, escucha, lectura y escritura diariamente en sus estudiantes al momento de mostrar evidentes deficiencias para comunicarse, compartir sus conocimientos, situación que produce daño en los procesos cognitivos, en el desaliento para trabajar, creando barreras invisibles a la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, para el desarrollo del país, es fundamental la formación de profesionales excelentes, que manifiesten dichas habilidades promoviendo su impulso en los diferentes espacios donde se desempeñan. Tal como lo indican Morales, Chiluisa, Aveiga y Guerrón (2022a): corresponde a las entidades educativas formar profesionales con una adecuada preparación que contempla su formación, incorporando el desarrollo de capacidades intelectuales para interactuar con vocabulario adecuado ante cualquier contexto socio-discursivo como resultado del apoyo de muchos maestros.

En tal sentido, las habilidades comunicativas son de mucha importancia para un buen desempeño tanto personal, académico, laboral, social o cultural; no obstante, según investigadores como Morales, Chiluisa, Aveiga y Guerrón (2022b); González y Conde (2022); Salvatierra y Game (2021a); y Montesdeoca-Arteaga, Palacios-Briones, Gómez-Parra y Espejo-Mohedano (2021); lo más probable es que al culminar la educación básica los estudiantes presenten estas falencias en caso de no estar debidamente cimentadas.

En este contexto del Perú, se evidencia las mencionadas deficiencias

en la medida que, tras ser partícipes de evaluaciones estandarizadas, los estudiantes no alcanzan el nivel satisfactorio solicitado en los resultados emitidos por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2023).

Dada la importancia de esta problemática en el contexto educativo peruano, surge la necesidad de indagar: ¿Cuáles son las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes de educación básica en el Perú según la evidencia científica disponible?

Para responder a esta interrogante, el presente estudio tiene como objetivo general: identificar las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes de educación básica en el Perú a través de una revisión sistemática de la literatura científica.

2. Metodología

El presente estudio tomó en cuenta el enfoque cuantitativo, asumiendo la técnica del análisis documental, por ello se tuvo que realizar revisión de la literatura, el proceso consistió en analizar, sistematizar y sintetizar investigaciones previas relacionadas con el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de la educación básica en el Perú, pero tomando en consideración el contexto educativo que corresponde al nivel primaria y secundaria (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En lo que corresponde a los criterios de inclusión se tomaron en cuenta los artículos científicos y tesis de investigación, además de documentos académicos e informes de investigación publicados en los últimos cinco años (2019-2024). Asimismo, se consideraron únicamente estudios realizados específicamente con estudiantes de primaria y/o secundaria, investigaciones desarrolladas en el contexto peruano, y documentos con base empírica y revisión teórica rigurosa. Por otro lado, para los criterios de exclusión se consideraron aquellos documentos, artículos y ensayos sin base empírica, publicaciones sin revisión teórica rigurosa, estudios realizados en otros niveles

educativos como inicial o superior, investigaciones desarrolladas fuera del contexto peruano, y publicaciones con más de 5 años de antigüedad.

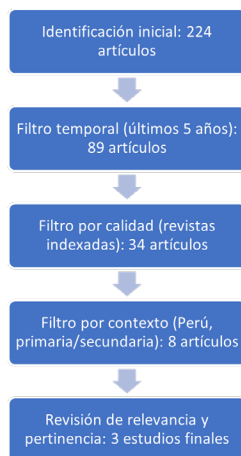
Por otro lado, cabe precisar que fueron seleccionadas las investigaciones que provenían de fuentes académicas de revistas indexadas como SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus, entre otros, utilizando palabras clave como “habilidades comunicativas”, “estudiantes”, “educación básica”, “Perú”, cuyo procedimiento de búsqueda y análisis utilizado fue de análisis sistémico empleando operadores booleanos “AND”, “OR”, especificados con pertinencia temática considerando el autor, año de publicación, tipo de documento, nivel educativo, metodología, principales hallazgos, entre otro tipo de información expuesta, que concluyó con el análisis temático que permitió identificar las principales tendencias, vacíos de la investigación y propuestas relevantes.

En efecto luego de analizar 224 fuentes bibliográficas académicas entre tesis, artículos y documentos de investigación nacional e internacional, se procedió con un proceso de selección sistematizado. En primera instancia, se identificaron 224 artículos que contenían la variable habilidades comunicativas, no obstante, fueron eliminados aquellos que tenían una antigüedad mayor a 5 años, quedando 89 artículos.

Luego, se procedió a seleccionar aquellos artículos que pertenecían a revistas indexadas quedando 34, para posteriormente identificar solo aquellos que habían sido trabajados específicamente con estudiantes de primaria y secundaria y pertenecían al contexto peruano, quedando finalmente 3 estudios que contaban con la relevancia y pertinencia necesaria para el análisis.

La metodología empleada para la selección ofreció un marco pertinente y adecuado que condujo a la identificación de estudios relevantes que consideran la importancia de las habilidades comunicativas en el sector educación del Perú, proceso que tomó en consideración un exhaustivo análisis y revisión de toda la bibliografía seleccionada.

Figura 1. Proceso de selección de artículos.



Fuente: La Autora (2024).

La figura 1 muestra el proceso sistemático de selección de artículos empleado en esta investigación. Se partió de una identificación inicial de 224 artículos que contenían las variables de estudio, los cuales fueron sometidos a filtros sucesivos para garantizar la calidad y pertinencia de los estudios seleccionados. El primer filtro temporal redujo la muestra a 89 artículos al considerar únicamente publicaciones de los últimos cinco años. Posteriormente, el filtro por calidad metodológica, que consideró únicamente artículos de revistas indexadas, redujo la selección a 34 estudios.

El filtro por contexto, que incluyó únicamente investigaciones realizadas en Perú con estudiantes de educación primaria y secundaria, resultó en 8 artículos. Finalmente, tras la revisión exhaustiva de relevancia y pertinencia temática, se seleccionaron 3 estudios que cumplieron con todos los criterios establecidos para el análisis sistemático de la literatura.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Dentro de las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes del nivel primaria y secundaria de Perú, conforme a los estudios analizados,

se identificaron las siguientes categorías: las habilidades comunicativas en términos generales investigadas por Javier (2025a); la expresión oral y escrita identificada por Leiva, Cárdenas, Duran y Ortega (2022a); y las habilidades lingüísticas desarrolladas en los estudiantes por Salvatierra y Game (2021b).

Tabla 1. Habilidades comunicativas identificadas en los estudios.

Autores	Título	Habilidad comunicativa
Javier (2025b)	Habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática.	Habilidades comunicativas generales
Leiva, Cárdenas, Duran y Ortega (2022b)	Medio de comunicación radial y competencias comunicativas en estudiantes del Perú.	Expresión oral y escrita
Salvatierra y Game (2021c)	Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea.	Habilidades lingüísticas

Fuente: La Autora (2024).

Dentro de los aportes reconocidos en los estudios analizados en la tabla 1, se encuentra la importancia de identificar necesidades en cuanto a las habilidades comunicativas para preparar a los estudiantes en las adversidades del futuro, tal como lo menciona Javier (2025c); por otro lado, se encuentra la persistencia de prácticas docentes que hacen uso de estrategias tradicionales donde no se evidencia la innovación, tal como refiere Leiva, Cárdenas, Duran y Ortega (2022c); y finalmente, se confirma que no se aplican metodologías activas que contribuyan al fortalecimiento del desempeño escolar, como mencionan Salvatierra y Game (2021d).

Tabla 2. Investigaciones sobre habilidades comunicativas y sus aportes.

Autores	Aportes de la investigación
Javier (2025d)	Necesidad de promover las habilidades en estudiantes para afrontar exigencias actuales y futuras.
Leiva, Cárdenas, Duran y Ortega (2022d)	Los docentes usan estrategias tradicionales con poca innovación metodológica para el desarrollo de competencias comunicativas.
Salvatierra y Game (2021e)	Confirma que no se aplican metodologías activas que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y el desempeño escolar.

Fuente: La Autora (2024).

La tabla 2 evidencia que los principales aportes de las tres investigaciones analizadas convergen hacia la identificación de problemáticas comunes en el sistema educativo peruano. Se observa un consenso entre los

estudios respecto a la crítica de las metodologías tradicionales empleadas por los docentes, siendo este un hallazgo recurrente que señala la falta de innovación en las prácticas pedagógicas. Los aportes revelan la necesidad urgente de desarrollar estrategias diferenciadas para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, reconociendo que cada competencia requiere enfoques metodológicos particulares.

Asimismo, los tres estudios coinciden en destacar la importancia de implementar metodologías activas y participativas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes peruanos y contribuyan al logro de aprendizajes significativos en el área de comunicación. Finalmente, existe un consenso sobre la necesidad de preparar a los estudiantes para afrontar las exigencias actuales y futuras, lo que implica una transformación integral de las prácticas educativas en el desarrollo de competencias comunicativas

4. Discusión

El análisis de los tres estudios seleccionados revela un panorama consistente respecto al desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica del Perú. Los hallazgos evidencian que, si bien existe una clasificación diferenciada de estas competencias, todas convergen hacia la identificación de deficiencias metodológicas significativas que limitan su desarrollo óptimo en el contexto educativo peruano.

Los resultados muestran que las habilidades comunicativas identificadas en los estudios pueden agruparse en tres categorías principales: habilidades comunicativas generales, expresión oral y escrita, y habilidades lingüísticas. Esta diversidad conceptual coincide con lo planteado por Javier (2025e): quien enfatiza la necesidad de una comprensión integral de estas competencias para preparar a los estudiantes ante las exigencias actuales y futuras.

Específicamente, el desarrollo de la habilidad de escucha, como

señalan Águila y Linares (2020): constituye una competencia fundamental que requiere atención especializada en la formación docente. La clasificación emergente sugiere que el desarrollo de habilidades comunicativas requiere un enfoque multidimensional que reconozca la interconexión entre diferentes aspectos de la competencia comunicativa.

Un hallazgo crítico que emerge del análisis es la persistencia generalizada de metodologías tradicionales en la enseñanza, identificada de manera consistente por Leiva, Cárdenas, Duran y Ortega (2022e); y Salvatierra y Game (2021f). Esta problemática evidencia que, a pesar de los avances teóricos en el campo de la didáctica de la comunicación, las prácticas pedagógicas no han logrado una transformación efectiva que favorezca el desarrollo integral de estas competencias. La coincidencia en este hallazgo entre estudios independientes sugiere que se trata de una problemática estructural del sistema educativo peruano que requiere intervención a nivel de políticas educativas.

La ausencia de metodologías activas, señalada particularmente por Salvatierra y Game (2021g): complementa la perspectiva crítica sobre las prácticas tradicionales y sugiere que el problema trasciende la mera adopción de nuevas técnicas, indicando una necesidad de transformación paradigmática en los enfoques de enseñanza. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Vigil (2023): sobre la importancia de considerar los aspectos de poder del lenguaje y la revitalización lingüística en los procesos educativos. Esta situación adquiere particular relevancia considerando que las habilidades comunicativas constituyen competencias transversales fundamentales para el desarrollo académico y ciudadano de los estudiantes.

El consenso entre los tres estudios respecto a la urgencia de renovar las prácticas pedagógicas representa un aporte significativo al campo de estudio, pues evidencia que las deficiencias identificadas no son casos aislados sino manifestaciones de problemáticas sistémicas. Esta convergencia

de hallazgos fortalece la validez de los resultados y sugiere la necesidad de implementar reformas integrales en la formación docente y en las políticas curriculares del país.

Es importante reconocer las limitaciones del presente estudio, particularmente el número reducido de investigaciones que cumplen con los criterios de inclusión establecidos. La identificación de únicamente tres estudios relevantes evidencia una significativa escasez de investigación empírica rigurosa en este campo específico dentro del contexto peruano. Esta limitación sugiere la necesidad imperante de incrementar la investigación científica en el área de habilidades comunicativas en educación básica, especialmente estudios que aborden metodologías innovadoras y su efectividad en diferentes contextos educativos del país.

5. Conclusiones

La revisión sistemática realizada permite establecer que las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes de educación básica en el Perú se manifiestan a través de tres dimensiones principales: habilidades comunicativas generales, expresión oral y escrita, y habilidades lingüísticas. Esta clasificación tripartita refleja la complejidad inherente al proceso comunicativo y sugiere la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos integrales que reconozcan la interconexión entre estas competencias fundamentales.

El análisis revela una brecha crítica entre los fundamentos teóricos y su implementación práctica en las aulas peruanas. La persistencia de metodologías tradicionales, identificada consistentemente en los tres estudios, constituye el principal obstáculo para desarrollar estas habilidades. Los hallazgos sugieren que las políticas educativas requieren un enfoque más sistemático para transformar las prácticas pedagógicas, considerando que las habilidades comunicativas son fundamentales tanto para la participación

ciudadana como para el desarrollo personal de los estudiantes.

La ausencia de metodologías activas emerge como un hallazgo particularmente significativo que evidencia no solo deficiencias técnicas sino también resistencias paradigmáticas en el sistema educativo. Esta situación representa un aspecto novedoso del estudio, pues sugiere que la problemática trasciende la mera adopción de nuevas técnicas didácticas e involucra una necesidad de transformación integral de los enfoques de enseñanza. El reconocimiento de esta dimensión paradigmática constituye un aporte relevante al campo de estudio y puede contribuir al diseño de políticas de formación docente más efectivas.

La investigación identifica la importancia de adoptar una perspectiva integral que considere las habilidades comunicativas como competencias multidimensionales que requieren enfoques metodológicos específicos y diferenciados. Esta aproximación holística constituye un aporte significativo, pues sugiere que el desarrollo de estas competencias debe considerarse como un proceso complejo que involucra factores pedagógicos, curriculares y formativos.

Las futuras investigaciones deberían orientarse hacia estudios experimentales que evalúen metodologías activas diseñadas específicamente para el contexto educativo peruano. Es necesario ampliar la investigación empírica, considerando que la escasez de estudios rigurosos limita la comprensión del fenómeno. También se requiere profundizar en el análisis de factores institucionales que perpetúan las prácticas tradicionales y desarrollar modelos de formación docente que promuevan enfoques innovadores.

Es fundamental reconocer las limitaciones metodológicas del estudio. La identificación de solo tres investigaciones que cumplen los criterios establecidos evidencia una significativa escasez de estudios empíricos rigurosos en este campo dentro del contexto peruano. Esta limitación representa tanto una debilidad como una oportunidad para futuras

investigaciones. No obstante, la validez de los resultados se sustenta en la aplicación sistemática de criterios rigurosos y en la convergencia consistente de hallazgos, lo que fortalece la confiabilidad de las conclusiones.

Se concluye que las habilidades comunicativas identificadas en estudiantes de educación básica del Perú presentan un desarrollo limitado condicionado principalmente por la persistencia de metodologías tradicionales y la ausencia de enfoques activos de enseñanza. La evidencia disponible confirma la necesidad urgente de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más innovadores e integrales, así como de incrementar significativamente la investigación empírica en este campo para fundamentar políticas educativas basadas en evidencia científica sólida.

6. Referencias

- Águila, A., & Linares, D. (2020a,b,c,d,e). **Programa de superación para desarrollar la habilidad escuchar en los docentes de la Educación Superior.** Mendeive. *Revista de Educación*, 18(3), 588-598, e-ISSN: 1815-7696. Cuba: Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.
- González, A., & Conde, M. (2022). **La lectura de los textos científicos en la Universidad. Recomendaciones metodológicas.** *Revista Científica Uisrael*, 9(2), 131-147, e-ISSN: 2631-2786. Recuperado de: <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.550>
- 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.
- Hofstadt, C. (2021). **El libro de las habilidades de comunicación: Cómo mejorar la comunicación personal.** ISBN: 9788490523759. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Javier, J. (2025a,b,c,d,e). **Habilidades comunicativas en estudiantes de**

educación básica: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1-9, e-ISSN: 2739-0063. Venezuela: Asociación Investigadores Venezolanos de la Comunicación.

Leiva, Z., Cárdenas, A., Duran, K., & Ortega, M. (2022a,b,c,d,e). **Medio de comunicación radial y competencias comunicativas en estudiantes del Perú.** *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(5), 390-399, e-ISSN: 1315-9518. Venezuela: Universidad del Zulia.

MINEDU (2023). **Resultados: Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes ENLA.** Perú: Ministerio de Educación.

Montesdeoca-Arteaga, D., Palacios-Briones, F., Gómez-Parra, M., & Espejo-Mohedano, R. (2021). **Análisis de las habilidades ortográficas en español del estudiantado universitario en Ecuador.** *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-21, e-ISSN: 1409-4703. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Morales, M., Chiluisa, C., Aveiga, M., & Guerrón, S. (2022a,b). **El desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes universitarios en el contexto ecuatoriano.** *Conrado*, 18(84), 146-154, e-ISSN: 990-8644. Cuba: Editorial Universo Sur.

Salvatierra, M., & Game, C. (2021a,b,c,d,e,f,g). **Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea.** *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(8), 373-385, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Coni.

Vigil, N. (2023a,b,c,d,e). **Flores Farfán, José Antonio (2018). Lengua y Poder. Aspectos teóricos, metodológicos y empíricos de la revitalización lingüística.** *Xalapa-Colección Biblioteca. Universidad Veracruzana.* ISBN: 978-607-502-722-7. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 659-666, e-ISSN: 2413-2659. Recuperado de: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.24139>

Merly Elizabeth Gemin Jiménez
e-mail: melizagm1299@gmail.com



Nacida en Rinconada-Llicuar, Bajo Piura, Perú, el 27 de diciembre del año 1987. 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 Primaria por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque (UNPRG), Perú; Bachiller en Educación Primaria por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque (UNPRG), Perú; Diplomado en Transformación de la educación y Desafíos Postpandemia de la Universidad César Vallejo (UCV); Estudios de Formación Continua por la Universidad Nacional de Trujillo (UNT), Perú; he sido coordinadora pedagógica desde el 2015 al 2024 en distintas Instituciones Educativas de la Provincia de Sechura en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL); actualmente me desempeño al servicio de la Institución Educativa “Abraham Ruíz Nunura” del Centro Poblado Letirá, Becará como docente nombrada.

Mejora de Calidad del Servicio Basada en Gestión por Procesos de Retail de Acabados de Construcción

Autores: Diego Mauricio Jordán VacaUniversidad Nacional de Trujillo, **UNT**Pontificia Universidad Católica del Ecuador, **PUCE** (Ambato, Ecuador)djordan@unitru.edu.pe; dmjordan@pucesa.edu.ec

Trujillo, Perú

<https://orcid.org/0009-0007-4197-4249>

Soledad Janet Mostacero Llerena

Universidad Nacional de Trujillo, **UNT**smostacero@unitru.edu.pe

Trujillo, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6589-3589>

Jorge Enrique Jordán Vaca

Universidad Nacional de Trujillo, **UNT**Universidad Técnica de Ambato, **UTA** (Ambato, Ecuador)jjordan@unitru.edu.pe; jorgeejordan@uta.edu.ec

Trujillo, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3509-8728>

Resumen

El deterioro de la calidad del servicio en *retail* de acabados de construcción genera efectos perjudiciales como pérdida de clientes, disminución de ventas y daño reputacional, evidenciando la necesidad de implementar sistemas de gestión estructurados. El objetivo fue determinar la relación entre el sistema de gestión por procesos y la calidad del servicio en *retail* de acabados de la construcción en Ambato, 2023. La metodología correspondió a una investigación básica, cuantitativa, correlacional, transversal y no experimental. La población estuvo constituida por 49 colaboradores de 12 tiendas *retail*, utilizándose muestra censal. Los instrumentos fueron el cuestionario y lista de cotejo, analizándose los datos con estadística descriptiva y correlación de Rho de Spearman ($\alpha=0,05$). Los resultados revelaron que 97,96% de participantes percibieron deficiencias en gestión por procesos (65,31% regular, 32,65% deficiente) y 86% calificaron inadecuadamente la calidad del servicio (53% regular, 33% mala). Se obtuvo una correlación muy fuerte y significativa ($r=0,798$, $p=0,023$) entre ambas variables. Se concluye que existe una relación directa, positiva y estadísticamente significativa entre el sistema de gestión por procesos y la calidad del servicio, confirmando que la mejora en procesos organizacionales se traduce proporcionalmente en incrementos de calidad del servicio percibida.

Palabras clave: gestión por procesos; calidad del servicio; industria de la construcción; comercio minorista; Ecuador.

Código de clasificación internacional: 5311.09 - Organización de la producción.

Cómo citar este artículo:

Jordán, D., Mostacero, S., & Jordán, J. (2025). **Mejora de Calidad del Servicio Basada en Gestión por Procesos de Retail de Acabados de Construcción**. *Revista Científica*, 10(36), 183-205, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.9.183-205>

Fecha de Recepción:

06-11-2024

Fecha de Aceptación:

13-12-2024

Fecha de Publicación:

05-05-2025

Service Quality Improvement Based on Process Management in Construction Finishes Retail

Abstract

The deterioration of service quality in construction finishes retail generates detrimental effects such as customer loss, sales decrease, and reputational damage, evidencing the need to implement structured management systems. The objective was to determine the relationship between the process management system and service quality in construction finishes retail in Ambato, 2023. The methodology corresponded to basic, quantitative, correlational, cross-sectional, and non-experimental research. The population consisted of 49 employees from 12 retail stores, using a census sample. The instruments were questionnaire and checklist, analyzing data with descriptive statistics and Spearman's Rho correlation ($\alpha=0,05$). Results revealed that 97,96% of participants perceived deficiencies in process management (65,31% regular, 32,65% deficient) and 86% rated service quality inadequately (53% regular, 33% poor). A very strong and significant correlation ($r=0,798$, $p=0,023$) was obtained between both variables. It is concluded that there is a direct, positive, and statistically significant relationship between the process management system and service quality, confirming that improvement in organizational processes translates proportionally into increases in perceived service quality.

Keywords: process management; service quality; construction industry; retail trade; Ecuador.

International classification code: 5311.09 - Organization of production.

How to cite this article:

Jordán, D., Mostacero, S., & Jordán, J. (2025). **Service Quality Improvement Based on Process Management in Construction Finishes Retail**. *Revista Scientific*, 10(36), 183-205, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.9.183-205>

Date Received:
06-11-2024

Date Acceptance:
13-12-2024

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

En el mundo dinámico y competitivo de hoy, las organizaciones buscan continuamente formas de mejorar su eficiencia, productividad y resultados para adaptarse a las demandas cambiantes del mercado y las tecnologías emergentes. El sistema de gestión por procesos constituye una metodología fundamental que permite organizar y gestionar las actividades de una empresa u organización de manera eficiente y eficaz, enfocándose en la mejora continua para la satisfacción del cliente.

Como señalan Alarcón, Alarcón, Alarcón y Alarcón (2023); la gestión por procesos en las entidades se ha convertido en una herramienta esencial para la optimización organizacional, mientras que Alcívar (2021); destaca su importancia para el mejoramiento de la productividad empresarial. Sin embargo, la carencia de un buen sistema se evidencia directamente en la pésima calidad de los servicios que percibe el consumidor, percepción o juicio subjetivo que se basa en la experiencia individual del cliente en comparación con otros servicios similares, por lo cual, si no se logran cubrir las expectativas de los consumidores, es un hecho que prefieran adquirir el servicio del competidor.

A lo largo de los años, la calidad de servicio ha adquirido mayor relevancia tanto para las grandes empresas como para pequeños negocios, teniendo como objetivo principal que ambas partes (vendedor-comprador) se encuentren satisfechas con la operación. Diversos estudios han demostrado la importancia crítica de esta variable, como lo evidencian Barrera y Gutiérrez (2021); al analizar la calidad de servicio percibida como factor determinante de la satisfacción del cliente en supermercados, y Flores (2022); quien estableció la relación directa entre calidad de servicio y satisfacción del cliente en empresas comerciales.

Adicionalmente, Ganga, Alarcón y Pedraja (2019); desarrollaron mediciones de calidad mediante SERVQUAL, mientras que Gonzales y

Cevallos (2022); propusieron modelos de gestión con calidad de procesos y tecnología. La calidad de servicio es fundamental porque proporciona información del comportamiento del consumidor, permitiendo medir el servicio y adoptar acciones estratégicas para el crecimiento empresarial, donde los clientes constituyen la razón de ser de las organizaciones.

Latinoamérica continúa enfrentando un problema persistente con la calidad del servicio en diversos sectores. En este contexto, Malpartida-Meza, Granada-López y Salas-Canales (2022a): mencionan que el 68% de las empresas en América Latina se califica altamente en atención, pero el 43% de los clientes dicen que las empresas toman más importancia a lo que ofrecen que al mismo trato, reflejando la deficiencia y poco interés en la evaluación con respecto a la atención al cliente que tienen las empresas.

Complementariamente, Malpartida-Meza, Granada-López y Salas-Canales (2022b): señalan que aproximadamente un tercio de los trabajadores en pequeñas y medianas empresas percibe que la dirección ejecutiva no considera prioritaria la atención al cliente, además de que menos del treinta por ciento de estos colaboradores tiene acceso diario a las métricas de servicio, evidenciando que las empresas pequeñas deciden no priorizar la mejora de atención al cliente.

Por su parte, Zavala-Choez y Vélez-Moreira (2020a): determinaron que la calidad de servicio es un instrumento indispensable para crear una filosofía que supere las expectativas del cliente. Esta perspectiva se ve reforzada por estudios recientes como el de Maldonado (2023); quien analizó la experiencia de consumo para alcanzar la satisfacción del cliente, y Naranjo (2020); quien estudió la calidad del servicio en instituciones públicas ecuatorianas. Es así que en Ecuador, las empresas han implementado sistemas de gestión para mejorar procesos, operaciones y niveles de servicio ante las exigencias del mercado.

En la provincia de Tungurahua está concentrado 23% del comercio del

país, específicamente en la ciudad de Ambato, destacando su ubicación central y estratégica, por lo que se agrupan las principales tiendas *retail* de acabados de la construcción del país. Sin embargo, en lo que va del periodo, se evidencia un deterioro del nivel de calidad del servicio reflejado en las metas mensuales propuestas, lo que constituye una debilidad para que la empresa continúe siendo competitiva.

La baja capacitación, el desconocimiento de normativas, la ausencia del personal, tardanzas, supervisión deficiente, desmotivación, falta de planeación, equipos desactualizados y mal uso de procesos, llegan a tener un efecto negativo en la imagen y desempeño en *retail* de acabados. Estos factores predominan para que el sistema de gestión en la empresa sea más deficiente con el pasar del tiempo, generando efectos perjudiciales significativos como pérdida de clientes, disminución de las ventas, daño a la reputación de la empresa, menor lealtad del cliente, aumento de los costos, disminución de la moral del personal y pérdidas económicas.

Por otro lado, la mejora de la calidad del servicio al cliente y su control representa una tarea continua que requiere un enfoque integral, donde algunas medidas a aplicar incluyen las capacitaciones al personal que ayudan a brindar un servicio más eficiente y de satisfacción al cliente; la motivación al personal que brinda un buen servicio creando un ambiente donde el cliente se sienta importante; la creación de una cultura organizacional que valore la importancia del servicio al cliente; y la simplificación de los procesos y procedimientos para una respuesta más oportuna.

Ante esta problemática identificada, surge la necesidad de plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida el sistema de gestión por procesos se relaciona con la calidad del servicio en *retail* de acabados de la construcción - Ambato, 2023?.

En consecuencia, el objetivo principal de esta investigación es determinar la naturaleza, dirección y magnitud de la relación entre el sistema

de gestión por procesos y la calidad del servicio en *retail* de acabados de la construcción - Ambato, 2023, para establecer bases teóricas que permitan proponer estrategias de mejora.

2. Metodología

El trabajo de investigación se desarrolló en la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua, Ecuador, durante el período comprendido entre enero y diciembre de 2023. El estudio aplicó el método deductivo dentro de un paradigma positivista, correspondiendo a una investigación de tipo básica debido a que se tomó como base la teoría de fuentes científicas ya existentes, con el fin de adquirir nuevos conocimientos científicos tomando en cuenta los resultados obtenidos. Como indican Vásquez, Guanuchi, Cahuana, Vera y Holgado (2023): este tipo de investigación se enfoca en la comprensión y descubrimiento de principios fundamentales dentro de áreas específicas del conocimiento, sin buscar aplicaciones inmediatas sino la expansión del entendimiento teórico.

La investigación se trabajó con un enfoque cuantitativo y se basó en un nivel correlacional, puesto que se detalló la asociación entre las variables de estudio. Según lo mencionado por Paragua, Bustamante, Norberto, Paragua y Paragua (2022): la aplicación de técnicas correlacionales resulta apropiada para determinar el grado de relación entre dos variables en diferentes momentos temporales, permitiendo inferir ciertos niveles de causalidad direccional entre dichas variables. De esta manera, no se manipularon las variables como en un experimento, sino que se observaron y midieron en su comportamiento natural, ya que el objetivo fue identificar si las variables cambiaron juntas y en qué medida lo hicieron.

Así mismo, la investigación trabajó a un nivel no experimental puesto que no se pretendió manipular el objeto en estudio por parte del investigador. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018a): la investigación no

experimental consiste en la observación y medición de fenómenos y variables en su ambiente natural para posteriormente analizarlas sin intervención del investigador. En tal sentido, las variables no se manipularon, los fenómenos se observaron y analizaron en su entorno natural, por lo que la investigación se encontró dentro de un diseño transversal.

Los diseños de investigación transeccional se caracterizaron por capturar información en un único momento del tiempo, reafirmando este concepto Hernández-Sampieri y Mendoza (2018b): establecen que estos diseños se distinguen por la recolección de datos en una sola ocasión temporal, con el propósito de analizar una situación de las variables en un momento dado.

La población objeto de estudio estuvo constituida por los colaboradores que laboraron en 12 tiendas *retail* de acabados de la construcción ubicadas en la ciudad de Ambato, totalizando 49 trabajadores. Para el estudio, se trabajó con la totalidad de la población, por lo que la muestra fue censal y estuvo conformada por los 49 colaboradores. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, donde los participantes se seleccionaron en función de su accesibilidad y disponibilidad para el investigador. Los 49 colaboradores que participaron en el estudio se clasificaron de la siguiente manera: gerentes de venta, personal de cajas y asistentes de ventas, distribuidos en las 12 tiendas *retail* de acabados de la construcción durante el periodo de estudio.

La investigación utilizó la técnica de la encuesta como instrumento principal de recopilación de datos. En este sentido, Blanchar y Martínez (2024): establecieron que la encuesta constituye una herramienta de recolección que involucra el diseño y aplicación de cuestionarios estructurados dirigidos a muestras representativas, con el propósito de obtener información específica sobre problemáticas particulares, siendo ampliamente utilizada por su capacidad de generar datos de manera rápida y eficiente.

Complementariamente, se utilizó la técnica de observación directa que,

de acuerdo con Chou y Lu (2022): permite el registro directo e inmediato de fenómenos conforme ocurren en su contexto natural. Esta se caracterizó porque el investigador se encontró en el lugar en el que se desarrolló el hecho sin intervenir ni alterar el ambiente, ya que de lo contrario los datos obtenidos no habrían sido válidos.

Para el cálculo de la confiabilidad en consistencia, puesto que la lista de cotejo tuvo múltiples opciones de respuesta, se aplicó el coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach. Para la evaluación de los expertos se utilizó el coeficiente V de Aiken. El procesamiento estadístico siguió el siguiente procedimiento: primero, se recolectaron los resultados de las encuestas para luego ingresarlos a una matriz de Excel a efectos de realizar la construcción de la base de datos de la muestra. Segundo, en el sistema estadístico SPSS se realizó el análisis descriptivo con tabulaciones, gráficas de barras y su respectivo análisis. Tercero, para la prueba de hipótesis se siguieron los procedimientos de planteamiento de hipótesis nula y alterna, establecimiento del nivel de significancia, elección de la prueba estadística según criterios del estudio, cálculo del p-valor y toma de decisión en base al resultado obtenido.

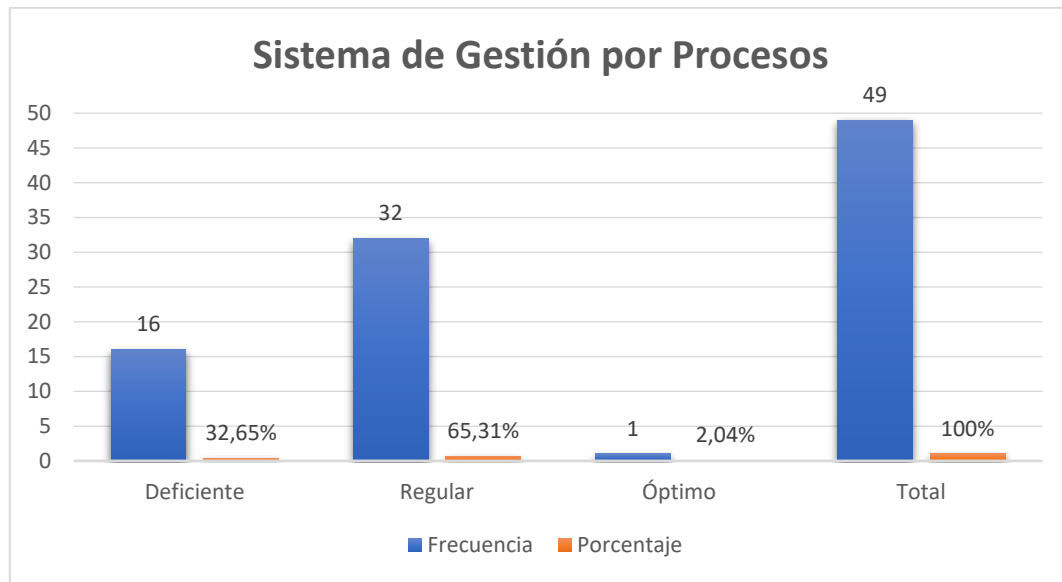
Para el análisis se eligió la prueba Rho de Spearman para determinar la relación entre las variables de estudio, permitiendo tomar decisiones basadas en los resultados obtenidos. El comportamiento de las variables se presentó mediante tablas y figuras generadas por estadística descriptiva y de correlación. Además, se empleó estadística inferencial para evaluar las pruebas de normalidad y correlación, con el objetivo de responder a los problemas formulados.

La presente investigación contó con la aprobación del Consejo Científico de la Universidad Nacional de Trujillo y la Universidad Técnica de Ambato, así como del Comité de Ética correspondiente, garantizando el cumplimiento de los principios éticos en la investigación con seres humanos y el manejo confidencial de la información recopilada.

3. Resultados

La investigación generó datos cuantitativos que permitieron caracterizar el comportamiento de las variables de estudio y establecer las relaciones existentes entre ellas. Los resultados se obtuvieron a partir del análisis de 49 colaboradores distribuidos en 12 tiendas *retail* de acabados de la construcción en Ambato durante el año 2023.

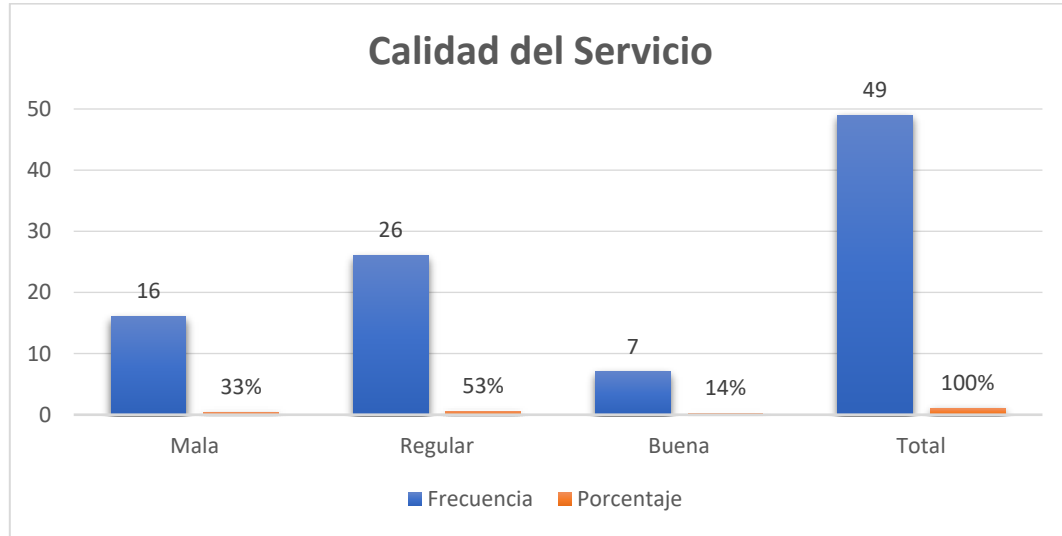
Gráfico 1. Barra de la variable: Sistema de gestión por procesos.



Fuente: Los Autores (2024).

En el gráfico 1 los resultados mostraron que el 65,31% (32 encuestados) de los colaboradores calificaron como “regular” el sistema implementado en los *retail* de acabados de la construcción. El 32,65% (16 encuestados) lo calificaron como “deficiente”, mientras que únicamente el 2,04% (1 encuestado) lo consideró “óptimo”. Al sumar las categorías “deficiente” y “regular” ($32,65\% + 65,31\% = 97,96\%$), estos datos evidenciaron que el 97,96% de los participantes percibieron deficiencias en el sistema de gestión por procesos, siendo la categoría “regular” la predominante en las evaluaciones.

Gráfico 2. Barra de la variable: Calidad del servicio.



Fuente: Los Autores (2024).

Los datos revelaron que el 53% (26 encuestados) calificaron la calidad del servicio como “regular”, el 33% (16 encuestados) como “mala” y el 14% (7 encuestados) como “buena”. Al sumar las categorías “mala” y “regular” (33% + 53% = 86%), esta sumatoria representó el 86% del total de participantes, contrastando significativamente con el 14% que consideró que existía una buena calidad del servicio en las tiendas *retail*.

Tabla 1. Prueba Correlación de Spearman para las variables.

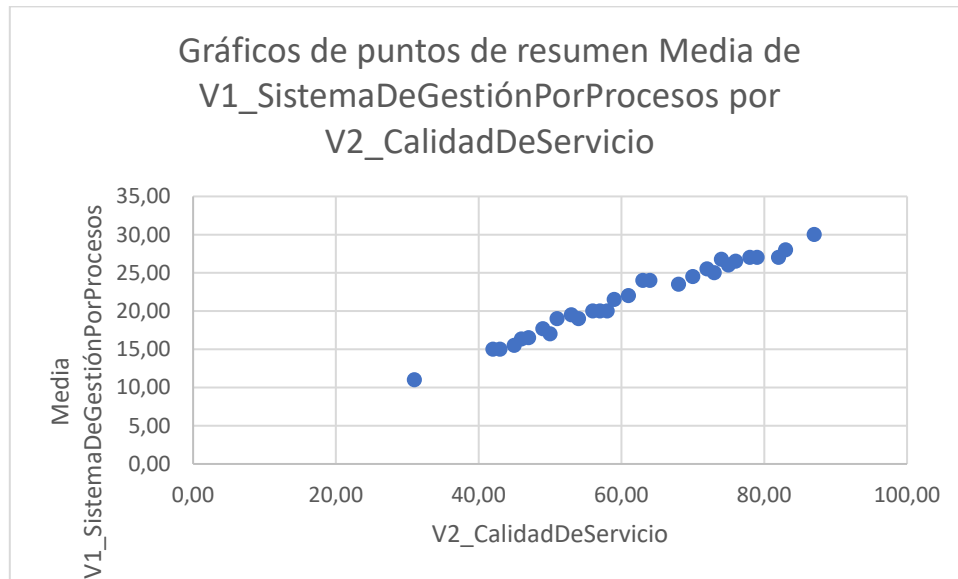
Correlaciones				
Rho de Spearman	V1_SistemaDe Gestión Por Proceso		V1_SistemaDeGestionPorProceso	V2_CalidadDelServicio
		Coefficiente de correlación	1,000	0,798
		Sig. (bilateral)	.	,023
		N	49	49
	V2_Calidad Del Servicio	Coefficiente de correlación	0,798	1,000
		Sig. (bilateral)	0,023	.
		N	49	49
	Nota: Se observa que el valor de Correlación de Rho de Spearman es igual 0,798 y la significancia bilateral (p valor = 0,023).			

Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados de la prueba de correlación de Rho de Spearman entre

las variables principales obtuvieron un coeficiente de correlación de 0,798 con una significancia bilateral de $p=0,023$. Estos valores indicaron la existencia de una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre el sistema de gestión por procesos y la calidad del servicio.

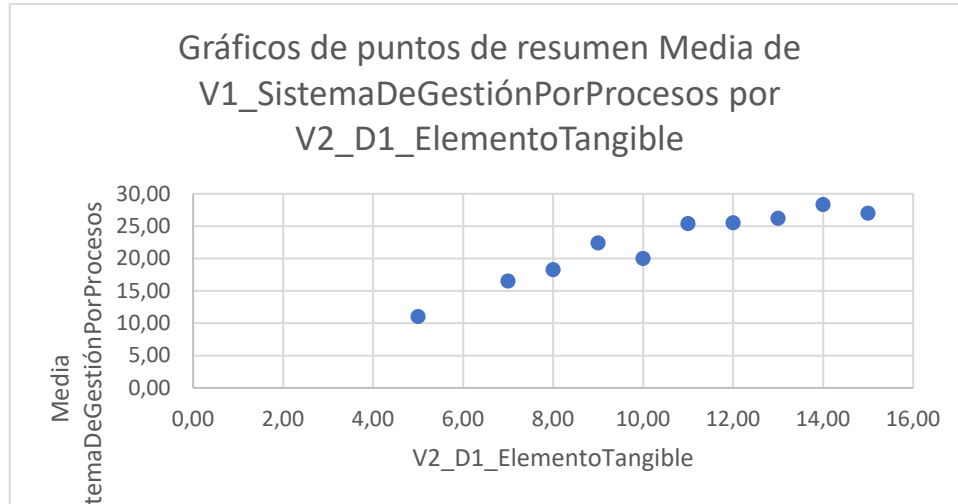
Gráfico 3. Dispersión de puntos de las variables.



Fuente: Los Autores (2024).

En el gráfico 3 el análisis de dispersión de puntos confirmó la relación encontrada en la correlación, mostrando una tendencia lineal creciente muy clara donde el incremento en una variable se asoció directamente con el incremento en la otra. Los datos evidenciaron una relación positiva muy fuerte entre el Sistema de Gestión por Procesos y la Calidad del Servicio, con puntos que se distribuyeron desde aproximadamente (35,11) hasta (85,30), demostrando que a medida que se incrementó la calidad del servicio, también mejoró proporcionalmente la implementación del sistema de gestión por procesos.

Gráfico 4. Dispersión de puntos del sistema de gestión por procesos y elemento tangible.



Fuente: Los Autores (2024).

En el gráfico 4, el análisis correlacional entre el sistema de gestión por procesos y los elementos tangibles evidenció una relación positiva con mayor dispersión que la correlación principal. Los puntos se distribuyeron desde (5,11) hasta (15,28), mostrando tendencia positiva, pero con mayor variabilidad. A medida que mejoró la percepción de elementos tangibles (infraestructura, equipos, presentación del personal), se elevó el puntaje del sistema de gestión por procesos, aunque con valores atípicos en los niveles medios de tangibilidad.

Tabla 2. Prueba de Correlación de Spearman de sistema de gestión por procesos y fiabilidad.

Correlaciones				
Rho de Spearman	V1_SistemaDeGestionPorProceso	Coeficiente de correlación	V1 SistemaDeGestionPorProceso	V2 D2 Fiabilidad
		Sig. (bilateral)	1,000	0,693
		N	49	49
	V2_D2_Fiabilidad	Coeficiente de correlación	0,693	1,000
		Sig. (bilateral)	0,035	
		N	49	49

Nota: Se observa que el valor de Correlación de Spearman es igual 0,693 y la significancia bilateral (p valor = 0,035).

Fuente: Los Autores (2024).

Los resultados mostraron un coeficiente de Rho de Spearman de 0.693 con una significancia bilateral de $p=0,035$. Este resultado estableció una correlación positiva moderadamente fuerte y estadísticamente significativa entre el sistema de gestión por procesos y la dimensión fiabilidad del servicio.

El conjunto de resultados obtenidos demostró patrones consistentes de correlación positiva entre el sistema de gestión por procesos y las diferentes dimensiones de calidad del servicio evaluadas. Las pruebas estadísticas aplicadas confirmaron la significancia de estas relaciones con un nivel de confianza del 95% y una probabilidad de error del 5% en todos los casos analizados.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación proporcionaron evidencia empírica sólida sobre la relación entre el sistema de gestión por procesos y la calidad del servicio en *retail* de acabados de la construcción. El coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,798 ($p=0,023$) demostró una relación muy fuerte y estadísticamente significativa entre ambas variables, confirmando la hipótesis planteada y alineándose con los postulados teóricos que sustentan la gestión por procesos como elemento fundamental para la mejora de la calidad en el servicio.

Estos hallazgos son consistentes con los planteamientos de Zavala-Choez y Vélez-Moreira (2020b): quienes determinaron que la calidad de servicio se ha convertido en un instrumento indispensable para las empresas de servicio, donde la implementación de sistemas de gestión permite mejorar procesos, operaciones e incrementar los niveles de servicio. La correlación muy fuerte encontrada en este estudio respalda empíricamente esta afirmación, y se alinea con investigaciones similares como la de Serrano (2022); quien estudió la incidencia de la gestión por procesos en la calidad de servicio en instituciones públicas, y Navarro (2022); quien analizó la gestión

de procesos operativos en empresas de servicios.

De igual manera, Rodríguez, Arista y Cruz-Tarrillo (2023): demostraron el efecto de la calidad de servicio en la satisfacción y lealtad de los clientes, sugiriendo que, en el contexto específico de los *retail* de acabados de construcción en Ambato, la gestión por procesos efectivamente constituye un factor determinante para la calidad del servicio.

Sin embargo, los resultados descriptivos revelaron una situación preocupante en el sector estudiado. El 97,96% de los participantes percibieron deficiencias en el sistema de gestión por procesos (65,31% regular y 32,65% deficiente), mientras que el 86% calificaron la calidad del servicio como inadecuada (53% regular y 33% mala). Estos porcentajes son significativamente más altos que los reportados por Malpartida-Meza, Granada-López y Salas-Canales (2022c): quienes encontraron que el 43% de los clientes en América Latina consideraban que las empresas priorizaban más sus productos que el trato al cliente. La diferencia sugiere que el sector de *retail* de acabados de construcción en Ambato enfrenta desafíos particulares que requieren atención inmediata.

El análisis por dimensiones reveló patrones diferenciados en la relación entre gestión por procesos y componentes específicos de la calidad del servicio. La correlación con la dimensión fiabilidad ($r=0,693$, $p=0,035$) fue moderadamente fuerte, indicando que, aunque existe una relación significativa, otros factores pueden estar influyendo en la percepción de confiabilidad por parte de los clientes.

Esto podría explicarse por la naturaleza específica del sector de acabados de construcción, donde la fiabilidad del servicio está estrechamente vinculada con aspectos técnicos especializados que requieren competencias específicas del personal.

La relación encontrada entre gestión por procesos y elementos tangibles, aunque positiva, mostró mayor dispersión en comparación con otras

dimensiones. Esto sugiere que la mejora en infraestructura, equipos y presentación del personal no depende exclusivamente de los procesos internos, sino que requiere inversiones significativas en recursos físicos y tecnológicos. Esta observación es particularmente relevante considerando que el sector *retail* de acabados de construcción opera en un entorno altamente competitivo donde la imagen y presentación física de las tiendas influye directamente en las decisiones de compra de los clientes.

Los hallazgos también coinciden con las observaciones de Malpartida-Meza, Granada-López y Salas-Canales (2022d): respecto a que aproximadamente un tercio de los colaboradores de las pymes considera que la atención al cliente no es prioritaria para la alta dirección. En el contexto de este estudio, la alta prevalencia de sistemas de gestión deficientes (97,96%) podría reflejar una falta de compromiso gerencial con la implementación de procesos estructurados de mejora continua.

Las implicaciones prácticas de estos resultados son significativas para el sector estudiado. La correlación muy fuerte identificada sugiere que las inversiones en mejora de procesos tendrían un impacto directo y proporcional en la calidad del servicio percibida por los clientes. Esto es particularmente relevante considerando que, según los datos obtenidos, existe un amplio margen de mejora en ambas variables, lo que representa tanto un desafío como una oportunidad para las empresas del sector.

Es importante reconocer ciertas limitaciones del estudio que podrían influir en la interpretación de los resultados. La muestra se concentró exclusivamente en Ambato, Tungurahua, lo que podría limitar la generalización de los hallazgos a otras regiones del país con características socioeconómicas diferentes. Además, la investigación se realizó durante el período enero-diciembre de 2023, y las percepciones sobre gestión por procesos y calidad del servicio pueden variar con el tiempo debido a cambios en el mercado, competencia y expectativas de los clientes.

Finalmente, los resultados sugieren la necesidad de investigaciones futuras que exploren los mecanismos específicos a través de los cuales la gestión por procesos influye en diferentes dimensiones de la calidad del servicio. Estudios longitudinales permitirían evaluar el impacto de intervenciones específicas en gestión por procesos sobre la calidad del servicio, proporcionando evidencia más robusta para la toma de decisiones gerenciales en el sector.

5. Conclusiones

La investigación establece de manera contundente que el sistema de gestión por procesos constituye un factor determinante en la calidad del servicio en *retail* de acabados de la construcción. Los hallazgos revelan una correlación muy fuerte ($r=0,798$) que trasciende las expectativas teóricas iniciales, demostrando que la mejora en los procesos organizacionales se traduce directamente en incrementos proporcionales en la calidad del servicio percibida por los clientes.

El significado práctico de estos resultados es inmediato y transformador para el sector. Las empresas que implementen sistemas de gestión por procesos estructurados y eficientes experimentarán mejoras sustanciales en todas las dimensiones de calidad del servicio evaluadas. Esta relación directa proporciona a los gerentes una hoja de ruta clara para la inversión de recursos: cada mejora en los procesos internos genera retornos medibles en satisfacción del cliente y competitividad empresarial.

Los aspectos más novedosos del estudio radican en la cuantificación precisa de esta relación en un sector específico que había sido poco explorado empíricamente. La investigación aporta evidencia estadística robusta que confirma las teorías de gestión por procesos en un contexto real de *retail* especializado, donde las dinámicas de servicio presentan características particulares que difieren de otros sectores comerciales tradicionales.

La consistencia de los resultados entre las diferentes dimensiones analizadas fortalece la validez de los hallazgos. La relación significativa encontrada tanto con elementos tangibles como con fiabilidad del servicio indica que la gestión por procesos opera como un mecanismo integrador que mejora simultáneamente múltiples aspectos de la experiencia del cliente. Esta integralidad representa una ventaja competitiva significativa para las organizaciones que adopten este enfoque.

Sin embargo, los resultados también revelan una realidad preocupante en el estado actual del sector. La alta prevalencia de sistemas deficientes y la percepción negativa generalizada de la calidad del servicio (86% de evaluaciones inadecuadas) indican que existe una brecha considerable entre las prácticas actuales y los estándares requeridos para la competitividad sostenible. Esta situación presenta tanto un desafío urgente como una oportunidad de diferenciación para las empresas que tomen acciones correctivas inmediatas.

Las implicaciones para futuras investigaciones son múltiples y prometedoras. Se requieren estudios longitudinales que evalúen el impacto temporal de las intervenciones en gestión por procesos, investigaciones que exploren los mecanismos causales específicos entre procesos y calidad, y análisis comparativos entre diferentes regiones geográficas y subsectores dentro de la industria de acabados de construcción. Por otra parte, resulta necesario investigar las variables moderadoras que pueden influir en la intensidad de esta relación, tales como el tamaño de la empresa, la antigüedad en el mercado y las características del segmento de clientes atendido.

La metodología presenta limitaciones que deben considerarse. La concentración geográfica en Ambato puede limitar la generalización a otras regiones con características socioeconómicas diferentes. El diseño transversal, aunque apropiado para establecer correlaciones, no permite relaciones causales definitivas, y el muestreo no probabilístico por

conveniencia puede introducir sesgos de selección. No obstante, la solidez estadística, la significancia de las correlaciones y la coherencia teórica de los hallazgos respaldan la validez de las conclusiones.

La investigación cumple satisfactoriamente con el objetivo planteado al determinar de manera cuantitativa y estadísticamente significativa la relación entre el sistema de gestión por procesos y la calidad del servicio en *retail* de acabados de la construcción en Ambato durante el período enero-diciembre de 2023. Los datos obtenidos confirman la hipótesis de investigación y proporcionan evidencia empírica sólida que respalda la implementación de sistemas de gestión por procesos como estrategia fundamental para la mejora de la calidad del servicio en este sector específico.

5. Referencias

- Alarcón, N., Alarcón, O., Alarcón, J., & Alarcón, D. (2023). **Gestión por procesos en las entidades públicas, una revisión literaria.** *Podium*, (44), 103-118, e-ISSN: 2588-0969. Recuperado de: <https://doi.org/10.31095/podium.2023.44.7>
- Alcívar, M. (2021). **La gestión por procesos para el mejoramiento de la productividad.** Tesis. Ecuador: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Barrera, K., & Gutiérrez, R. (2021). **Calidad de servicio percibida y el precio como factores que determina la satisfacción del cliente en supermercados.** Tesis. Peru: Universidad de Lima.
- Blanchar, T., & Martínez, N. (2024). **¿Entrevista o encuesta?. Una diferencia necesaria.** *Revista Latina de Comunicación Social*, (83), 1-2, e-ISSN: 1138-5820. Recuperado de: <https://doi.org/10.4185/rlds-2025-2339>
- Chou, T., & Lu, H. (2022). **How to observe business operations: An empirical study of family business.** *Plos One*, 17(4), 1-17, e-ISSN: 1932-6203. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267223>

- Flores, J. (2022). **Calidad de servicio y su relación con la satisfacción del cliente en la empresa Casa Blanca**. Tesis. Peru: Universidad Continental.
- Ganga, F., Alarcón, N., & Pedraja, L. (2019). **Medición de calidad de servicio mediante el modelo SERVQUAL: el caso del Juzgado de Garantía de la ciudad de Puerto Montt - Chile**. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(4), 668-681, e-ISSN: 0718-3305. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000400668>
- Gonzales, R., & Cevallos, J. (2022). **Modelo de gestión con calidad de procesos y tecnología para la mejora del servicio aplicando ecuaciones estructurales**. *Industrial Data*, 25(1), 157-179, e-ISSN: 1810-9993. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15381/idata.v25i1.20769>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018a,b). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Maldonado, J. (2023). **Experiencia de consumo a través de la calidad de servicio para alcanzar la satisfacción del cliente**. Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- Malpartida-Meza, D., Granada-López, A., & Salas-Canales, H. (2022a,b,c,d). **Calidad de servicio y satisfacción del cliente en una empresa comercializadora de sistemas de climatización doméstica e industrial, distrito de Surquillo (Lima - Perú), 2021**. *Revista Científica de la UCSA*, 9(3), 23-35, e-ISSN: 2409-8752. Recuperado de: <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.023>
- Naranjo, I. (2020). **La calidad del servicio y satisfacción de los usuarios en el instituto ecuatoriano de seguridad social IESS**. Trabajo de

Titulación. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

- Navarro, O. (2022). **Gestión de los procesos operativos y la toma de decisiones en empresas de servicios**. Trabajo de Investigación. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Paragua, M., Bustamante, N., Norberto, L., Paragua, M., & Paragua, C. (2022). **Investigación Científica: Formulación de Proyectos de Investigación y Tesis**. 1^{ra} edición, ISBN: 978-612-00-7638-5. Perú: Paragua Morales, Melecio.
- Rodríguez, D., Arista, A., & Cruz-Tarrillo, J. (2023). **Calidad de servicio y su efecto en la satisfacción y lealtad de los clientes**. *Revista San Gregorio*, 1(55), 65-77, e-ISSN: 2528-7907. Recuperado de: <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i55.2326>
- Serrano, K. (2022). **Gestión por procesos y su incidencia en la calidad de servicio de la superintendencia nacional de los registros públicos - sede central**. Tesis. Peru: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Vásquez, A., Guanuchi, L., Cahuana, R., Vera, R., & Holgado, J. (2023). **Métodos de investigación científica**. ISBN: 978-612-5069-84-9. Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Zavala-Choez, F., & Vélez-Moreira, E. (2020a,b). **La gestión de la calidad y el servicio al cliente como factor de competitividad en las empresas de servicios - Ecuador**. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 264-281, e-ISSN: 2477-8818. Ecuador: Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP).

Diego Mauricio Jordán Vacae-mail: djordan@unitru.edu.pe

Nacido en Ambato, Ecuador, 21 de diciembre del año de 1982. Magíster en Administración Financiera y Comercio Internacional e Ingeniero Comercial por la Universidad Técnica de Ambato (UTA), Ecuador; con amplia experiencia en dirección empresarial, ocupando cargos gerenciales en importantes empresas ecuatorianas; además, soy Docente Titular y Coordinador de Carrera en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Sede Ambato; y autor de artículos científicos sobre gestión en la industria de la construcción.

Soledad Janet Mostacero Llerenae-mail: smostacero@unitru.edu.pe

Nacida en la provincia Trujillo, Perú, en el año 1954. Doctora en Economía y Desarrollo Industrial; Maestría en Administración de Negocios por la Universidad Nacional de Trujillo (UNT); Maestría en Administración Educativa (New Mexico USA); Docente Principal de la Universidad Nacional de Trujillo (UNT); con más de 30 años de experiencia y en el desempeño en las siguientes áreas: Gestión Estratégica, Administración de Proyectos, Planes de Negocio y Marketing Estratégico; actualmente desempeño el cargo de Directora de Posgrados en la Universidad Nacional de Trujillo (UNT); y además soy autora de libros e investigaciones relacionadas a mi profesión.

Jorge Enrique Jordán Vacae-mail: jjordan@unitru.edu.pe

Nacido en Ambato, Ecuador, el 31 de julio del año 1977. Máster en Dirección Estratégica por la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico (UNIB); Magíster en Gerencia Financiera Empresarial, Ingeniero de Empresas y Licenciado en Ciencias Administrativas por la Universidad Técnica de Ambato (UTA), Ecuador; Profesor titular Agregado en la Universidad Técnica de Ambato (UTA) del Ecuador; representante por parte de los docentes al Honorable Consejo Directivo y responsable del Seguimiento al Rendimiento Académico y Estudiantil de la Carrera de Administración de Empresas; Docente e Investigador Universitario en el área administrativa y sostenibilidad financiera.



Capacidades Dinámicas para la Innovación en Procesos Empresariales en el Sector Avícola de Manabí, Ecuador

Autores: Ariel Eduardo Rodríguez García

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí "Manuel Félix López", **ESPAM MFL**

ariel.rodriquez.41@espam.edu.ec

Calceta, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0005-4853-4866>

Susy Lisbeth Lucas Giler

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí "Manuel Félix López", **ESPAM MFL**

susy.lucas.41@espam.edu.ec

Calceta, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0007-5038-9922>

Benigno Javier Alcívar Martínez

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí "Manuel Félix López", **ESPAM MFL**

balcivar@espam.edu.ec

Calceta, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4930-4617>

Resumen

El estudio analiza las capacidades dinámicas en el sector avícola de Manabí, Ecuador, para evaluar su influencia en la innovación de procesos empresariales. Fundamentado en la teoría de recursos y capacidades, el objetivo principal fue evaluar las capacidades dinámicas para innovación en procesos empresariales en el sector avícola de Manabí. Se utilizó un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) descriptivo-inferencial de corte transversal, evaluando las dimensiones de absorción, aprendizaje, innovación y adaptación en 30 granjas seleccionadas mediante muestreo no probabilístico. Los datos se procesaron con análisis estadísticos no paramétricos, aplicando el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados evidencian que las capacidades de absorción y aprendizaje están más desarrolladas que las de innovación y adaptación. Se identificó una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre capacidades dinámicas e innovación ($r=0,621$, $p=0,014$). Específicamente, solo la capacidad de adaptación mostró correlación significativa con la innovación en gestión ($r=0,618$, $p=0,014$), mas no con innovación comercial o de procesos. Se concluye que, aunque las empresas avícolas poseen capacidades para adaptarse y aprovechar el entorno, estas no siempre se traducen en innovaciones significativas, evidenciando la necesidad de políticas públicas e incentivos específicos para fortalecer la innovación empresarial.

Palabras clave: innovación; gestión empresarial; industria avícola; capacidades organizacionales; desarrollo empresarial.

Código de clasificación internacional: 5312.99 - Otras (Capacidades dinámicas e innovación en el sector avícola).

Cómo citar este artículo:

Rodríguez, A., Lucas, S., & Alcívar, B. (2025). **Capacidades Dinámicas para la Innovación en Procesos Empresariales en el Sector Avícola de Manabí, Ecuador.** *Revista Científica*, 10(36), 206-228, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.10.206-228>

Fecha de Recepción:
04-11-2024

Fecha de Aceptación:
06-02-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Dynamic Capabilities for Innovation in Business Processes in the Poultry Sector of Manabí, Ecuador

Abstract

The study analyzes dynamic capabilities in the poultry sector of Manabí, Ecuador, to evaluate their influence on business process innovation. Based on the resource and capabilities theory, the main objective was to assess dynamic capabilities for innovation in business processes in the poultry sector of Manabí. A mixed (qualitative-quantitative) descriptive-inferential cross-sectional approach was used, evaluating the dimensions of absorption, learning, innovation, and adaptation in 30 farms selected through non-probabilistic sampling. Data were processed using non-parametric statistical analysis, applying Spearman's correlation coefficient. Results show that absorption and learning capabilities are more developed than innovation and adaptation capabilities. A moderate positive and statistically significant correlation was identified between dynamic capabilities and innovation ($r=0,621$, $p=0,014$). Specifically, only adaptation capability showed significant correlation with management innovation ($r=0,618$, $p=0,014$), but not with commercial or process innovation. It is concluded that although poultry companies possess capabilities to adapt and leverage their environment, these do not always translate into significant innovations, evidencing the need for public policies and specific incentives to strengthen business innovation.

Keywords: innovation; business management; poultry industry; organizational capabilities; business development.

International classification code: 5312.99 - Other (Dynamic capabilities and innovation in the poultry sector).

How to cite this article:

Rodríguez, A., Lucas, S., & Alcívar, B. (2025). **Dynamic Capabilities for Innovation in Business Processes in the Poultry Sector of Manabí, Ecuador.** *Revista Científica*, 10(36), 206-228, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.10.206-228>

Date Received:
04-11-2024

Date Acceptance:
06-02-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Las capacidades dinámicas surgen en la Teoría de los Recursos y Capacidades o Enfoque Basado en Recursos (RBV) durante las décadas de los 80, convirtiéndose en un pilar imprescindible para la competitividad empresarial. En este sentido, Teece, Pisano y Shuen (1997): formaliza esta práctica y la define como la capacidad de las organizaciones para reconfigurar sus competencias con el propósito de adaptarse al entorno cambiante.

Esta adaptabilidad resulta crítica en un contexto empresarial caracterizado por constantes transformaciones, donde las capacidades dinámicas permiten responder, anticiparse y liderar procesos de innovación (Agila-Salazar, Cárdenas-Pesantez y Sarmiento-Chugcho, 2023). En la actualidad, la innovación emerge como un componente de las capacidades dinámicas, posibilitando que las empresas enfrenten aquellos desafíos, se adapten a las demandas cambiantes y mantengan una ventaja competitiva (Ramírez, Vergara, Padrón y Ramírez, 2023).

Las empresas ecuatorianas carecen de capacidades dinámicas, limitando las probabilidades de supervivencia frente a entornos inciertos (Bustamante-Jumbo, Castillo-Cruz, Pacheco-Molina y Mora-Sánchez, 2022). En el sector agroproductivo, dicha deficiencia genera decisiones empresariales ineficaces que afectan la competitividad nacional e internacional, debilitando así la matriz productiva del país (Bravo, Vélez, Murillo y Rojas, 2021a).

Como es el caso del sector avícola, el cual es uno de los más representativos de Manabí, debido a que incluye 22,2 millones de pollos en planteles avícolas y 2,7 millones en campo, pero enfrenta problemas asociados al desperdicio de recursos, improductividad, escasez de innovación, aprendizaje continuo, mala gestión de bioseguridad y sostenibilidad ambiental (Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC, 2023); (Bravo, Vélez, Murillo y Rojas, 2021b).

Se busca diagnosticar las capacidades dinámicas predominantes en las Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES) del sector avícola de Manabí, Ecuador, para el establecimiento de una línea base, además de determinar la correlación entre las capacidades dinámicas y su influencia en el proceso de innovación en las PYMES del sector avícola de Manabí.

Ante esta realidad sectorial, surge la necesidad de plantear la siguiente interrogante: ¿cómo influyen las capacidades dinámicas en la mejora de los procesos de innovación en el sector avícola de Manabí?. Para responder a esta interrogante, se consideró la hipótesis afirmativa de que las capacidades dinámicas contribuyen positivamente a la mejora de los procesos de innovación en este sector, frente a la hipótesis nula que plantea que dichas capacidades no tienen un impacto significativo en la mejora de la innovación empresarial.

Las capacidades dinámicas apuntan a potenciar la innovación en los procesos empresariales, promoviendo la productividad, sostenibilidad ambiental y la competitividad a largo plazo. En función de lo anterior, y con el propósito de contribuir al fortalecimiento de este sector estratégico, el presente estudio tiene como objetivo principal evaluar las capacidades dinámicas para innovación en procesos empresariales en el sector avícola de Manabí.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El desarrollo de este se situó en la provincia de Manabí, Ecuador, mediante un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) de diseño descriptivo-inferencial, de corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La población objeto de estudio estuvo constituida por 141 granjas avícolas, de acuerdo con el último registro oficial disponible del Ministerio de Agricultura y Ganadería, MAG, 2015).

En este sentido, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia que, según Hernández (2021): se caracteriza por seleccionar

elementos de la población basándose en su disponibilidad y conveniencia para el investigador, se seleccionaron 30 granjas, que se escogieron mediante criterios de inclusión como: i). tamaño mínimo de la granja, ii). disponibilidad de registros de producción, iii). accesibilidad geográfica. Del mismo modo, se aplicaron criterios de exclusión como: i). problemas legales, ii). condiciones de higiene inadecuadas, iii). falta de disponibilidad para participar en la investigación.

La investigación aborda métodos como el analítico-sintético, inductivo, deductivo-hipotético. Complementariamente, se aplicará un tipo de investigación bibliográfica, de campo y correlacional. Se caracterizará detalladamente a las granjas seleccionadas de la muestra utilizando las variables de Hernández-Nariño, Medina-León, Nogueira-Rivera, Negrín-Sosa y Marqués-León (2014a).

El instrumento de investigación estuvo conformado por un conjunto de 18 ítems validados por Zea-Fernández, Benjumea-Arias y Valencia-Arias, (2020); que abordan las capacidades dinámicas en aspectos como: absorción (C-AB), innovación (C-IN), aprendizaje (C-AP) y adaptación (C-AD). Por otro lado, la innovación se evaluó utilizando el constructo compuesto de 11 ítems desarrollado por Gómez y Núñez (2022); abarcando las dimensiones de: innovación de gestión (I-IG), comercial (I-IC) y de procesos (I-IP).

Los datos fueron procesados mediante el *IBM SPSS Statistics*, el cual permitió determinar la consistencia interna del cuestionario en relación Alpha de Cronbach, siguiendo los niveles de confiabilidad especificados por Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez (2020a). De él se produjo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk debido a que la muestra es < 50 , para así posteriormente correlacionar mediante el coeficiente de Spearman.

3. Resultados

Esta sección presentó los hallazgos obtenidos de la investigación

realizada en 30 granjas avícolas de Manabí, Ecuador. Los resultados se estructuraron en cinco apartados principales: la caracterización del sector, el análisis de las capacidades dinámicas y sus cuatro dimensiones, la evaluación de la innovación empresarial en sus tres tipos, las pruebas de confiabilidad y normalidad del instrumento, y finalmente el análisis correlacional entre las variables estudiadas.

3.1. Caracterización del sector avícola de Manabí

La caracterización del sector avícola se realizó utilizando 11 variables empresariales que permitieron comprender el funcionamiento, estructura y entorno de este sector productivo. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización del sector avícola de Manabí.

Variable	Caracterización
Límite o frontera	Las unidades productivas avícolas estuvieron distribuidas en diversas áreas de Manabí: Calceta, Portoviejo, Quiroga, Tosagua, Chone, El Carmen, Rocafuerte y Manta.
Medio o entorno	Las avícolas de la región operaron en entornos rurales y semiurbanos de Manabí, con vínculos con productores locales y distribuidores en mercados nacionales. Su entorno dependió del abastecimiento de insumos como maíz, sorgo y soja, además del acceso a infraestructura de transporte y viabilidad (carreteras) para comercialización en mercados.
Análisis estratégico	Las empresas avícolas buscaron incrementar la producción y mejorar la competitividad mediante inversiones en prácticas de cría y engorde, aunque muchas no dispusieron de estrategias de distribución a gran escala.
Cartera de productos / Servicios	Huevos, pollos de engorde, productos derivados como carnes frescas, congeladas y procesadas. En algunos casos, cría de aves reproductoras y la gallinaza (compost de los desechos de los pollos).
Transformación	Los procesos incluyeron cría de pollos, engorde, alimentación, control de enfermedades, sacrificio, procesamiento de carne, empaquetado, almacenamiento y distribución. Para los huevos, se incluyeron la recolección, clasificación, limpieza, empaquetado, distribución y la gallinaza como proceso de recolección de desecho de gallinas mezclado con tierra diatomea o tierra de monte para elaborar compost.
Recursos	Se evidenciaron recursos humanos del área de veterinaria y zootecnia, incubadoras, plantas de procesamiento, maquinaria para embalaje y transporte e insumos como alimentos balanceados y medicamentos.
Resultados	Las ventas de huevos variaron entre 50,000 y 150,000 unidades mensuales, y la producción de carne osciló entre 500 y 1,200 pollos semanales, dependiendo del tamaño de la granja.
Retroalimentación y control	Las avícolas implementaron controles de calidad en los procesos de cría y procesamiento a través de auditorías de bioseguridad, reuniones internas para verificar resultados y tomar medidas correctivas.
Estabilidad	La estabilidad del sector se basó en la diversificación de productos (huevos, pollos) y la capacidad de adaptación a cambios en los precios de insumos.
Jerarquía	La estructura organizativa fue de tipo jerárquico.

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 1, los resultados de caracterización revelaron que las unidades productivas avícolas se distribuyeron en ocho localidades de Manabí. Las empresas operaron en entornos rurales y semiurbanos, dependiendo del abastecimiento de insumos como maíz, sorgo y soja. La cartera de productos se concentró en huevos, pollos de engorde y productos derivados, con ventas mensuales que variaron entre 50,000 y 150,000 unidades de huevos y producción de 500 a 1,200 pollos semanales. La estructura organizativa fue de tipo jerárquico y la estabilidad del sector se basó en la diversificación de productos.

3.2. Análisis de las capacidades dinámicas

El análisis de las capacidades dinámicas se realizó evaluando cuatro dimensiones principales: capacidad de absorción, capacidad de innovación, capacidad de aprendizaje y capacidad de adaptación. Cada dimensión fue medida a través de ítems específicos utilizando una escala de *Likert* de 1 a 5 puntos, donde 5 representó el nivel más alto de desarrollo de la capacidad evaluada.

3.2.1. Capacidad de absorción

Los resultados de la capacidad de absorción se presentan en la tabla 2, que evaluó seis ítems relacionados con la identificación, adquisición y utilización de elementos externos.

Tabla 2. Capacidades dinámicas - Capacidad de absorción.

Dimensión	Descripción	Escala				
		1	2	3	4	5
Capacidad de absorción	Ítem 1. La avícola identifica y adquiere elementos externos como tecnologías, capacitaciones, innovaciones, entre otros, para complementar su funcionamiento.	4,4				
	Ítem 2. La organización analiza, procesa, interpreta y comprende la información obtenida del entorno a través de procedimientos establecidos.	4,4				

Artículo Original / Original Article

Ítem 3. La avícola desarrolla y refina procesos que le permiten integrar el conocimiento generado internamente con el conocimiento adquirido del exterior.	4,27
Ítem 4. Utiliza el conocimiento como un componente crítico que condiciona su capacidad de innovación.	4,2
Ítem 5. Utiliza la ciencia y la tecnología para satisfacer las necesidades del entorno.	4,4
Ítem 6. La avícola se beneficia de las innovaciones provenientes de proveedores y otros terceros que considera relevantes para el desarrollo del emprendimiento.	4,47

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 2, los resultados mostraron que las empresas avícolas obtuvieron las puntuaciones más altas en la identificación de tecnologías y capacitaciones externas (4,4) y en el beneficio de innovaciones de terceros (4,47). El análisis y procesamiento de información del entorno (4,4) y el uso de ciencia y tecnología para satisfacer necesidades (4,4) también presentaron niveles elevados. Las puntuaciones más bajas se registraron en la integración de conocimientos externos con internos (4,27) y en el uso del conocimiento como motor de innovación (4,2).

3.2.2. Capacidad de innovación

La evaluación de la capacidad de innovación se realizó mediante cinco ítems que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Capacidades dinámicas - Capacidad de innovación.

Dimensión	Descripción	Escala				
		1	2	3	4	5
Capacidad de innovación	Ítem 7. La organización formula e implementa estrategias que le posicionan como una avícola innovadora.	4,4				
	Ítem 8. La organización genera ideas y gestiona un portafolio de proyectos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) para proponer soluciones innovadoras de valor que sean aceptadas por los usuarios.	4,2				
	Ítem 9. La avícola apoya la introducción de innovaciones en el mercado que provienen de las iniciativas de sus socios.	4,07				

Ítem 10. La organización comunica el valor de sus innovaciones a los distintos grupos de interés a los que se dirige.	
Ítem 11. La organización se integra en sistemas de innovación de diferentes niveles (internacional, nacional, regional y sectorial), de acuerdo con los criterios establecidos por su estrategia institucional.	

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 3, los resultados evidenciaron que las empresas avícolas alcanzaron el mayor desempeño en la integración con sistemas de innovación multinivel (4,47) y en la implementación de estrategias innovadoras (4,4). La comunicación del valor de innovaciones a grupos de interés también obtuvo una puntuación alta (4,4). Las áreas con menor puntuación fueron la gestión de proyectos de I+D+I (4,2) y el apoyo a innovaciones de socios (4,07).

3.2.3. Capacidad de aprendizaje

La capacidad de aprendizaje se evaluó a través de tres ítems específicos, cuyos resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Capacidades dinámicas - Capacidad de aprendizaje.

Dimensión	Descripción	Escala				
		1	2	3	4	5
Capacidad de aprendizaje	Ítem 12. La organización transfiere adecuadamente el conocimiento tácito o explícito del entorno a los límites de su operación.					
	Ítem 13. La avícola combina conocimientos internos con externos para generar más conocimiento organizacional.					
	Ítem 14. La organización desarrolla procesos sistemáticos de aprendizaje organizacional que fortalecen sus capacidades operativas.					

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 4, los resultados demostraron que el desarrollo de procesos sistemáticos de aprendizaje organizacional obtuvo la puntuación más alta (4,53), seguido por la transferencia de conocimiento del entorno a la operación (4,4) y la combinación de conocimientos internos y externos (4,33). Estas

puntuaciones indicaron un nivel alto de capacidad de aprendizaje en el sector.

3.2.4. Capacidad de adaptación

Los resultados de la capacidad de adaptación se evaluaron mediante cuatro ítems, presentados en la tabla 5.

Tabla 5. Capacidades dinámicas - Capacidad de adaptación.

Dimensión	Descripción	Escala				
		1	2	3	4	5
Capacidad de adaptación	Ítem 15. Es flexible en la gestión y aplicación de sus recursos para desarrollar productos y servicios que se ajusten a las necesidades del mercado					
	Ítem 16. Se concentra en la búsqueda activa de nuevas competencias, identificando oportunidades y equilibrando estrategias de exploración y explotación del conocimiento					
	Ítem 17. La avícola promueve un aprendizaje continuo y ajustes que le permiten gestionar la complejidad de los procesos para responder a las demandas del mercado					
	Ítem 18. Se centra en el mercado para definir su oferta de productos y servicios					

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 5, los resultados revelaron que la promoción del aprendizaje continuo y ajustes para responder a demandas del mercado alcanzó la puntuación más alta (4,53). El enfoque en centrar la oferta en necesidades del mercado (4,4) y la gestión flexible de recursos (4,33) también presentaron niveles elevados. La búsqueda activa de nuevas competencias y el equilibrio entre exploración y explotación del conocimiento registraron la puntuación más baja (4,13).

3.3. Análisis de la innovación empresarial

El análisis de la innovación empresarial se estructuró en tres dimensiones fundamentales: innovación en gestión, innovación comercial e innovación en procesos. La evaluación se realizó mediante ítems específicos

para cada dimensión, utilizando la misma escala de Likert de 1 a 5 puntos, donde las puntuaciones más altas indicaron mayor desarrollo de las capacidades de innovación en cada área evaluada.

3.3.1. Innovación en gestión

Los resultados de la innovación en gestión se evaluaron a través de cuatro ítems, presentados en la tabla 6.

Tabla 6. Innovación - Innovación en gestión.

Dimensión	Descripción	Escala				
		1	2	3	4	5
Innovación en gestión	Ítem 19. En la organización las innovaciones administrativas han sido frecuentes	4,13				
	Ítem 20. Se considera las ideas innovadoras de los trabajadores	4,2				
	Ítem 21. Se fomenta la formación de equipos de trabajo para generar ideas innovadoras	4,27				
	Ítem 22. En la organización se innova para satisfacer las necesidades de los clientes	4,2				

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 6, los resultados mostraron que el fomento de equipos de trabajo para generar ideas innovadoras obtuvo la puntuación más alta (4,27), seguido por la consideración de ideas de trabajadores (4,2) y la innovación orientada a satisfacer necesidades de clientes (4,2). Las innovaciones administrativas presentaron la puntuación más baja (4,13).

3.3.2. Innovación comercial

La innovación comercial se evaluó mediante dos ítems específicos, cuyos resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7. Innovación - Innovación comercial.

Dimensión	Descripción	Escala				
		1	2	3	4	5
Innovación comercial	Ítem 23. Se promueve el uso de soluciones audaces en la comercialización.	4,27				

	Ítem 24. En la organización se diseñan e introducen nuevos productos en el mercado.	4,4

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 7, los resultados evidenciaron que el diseño e introducción de nuevos productos en el mercado alcanzó la puntuación más alta (4,4), mientras que la promoción de soluciones audaces en comercialización obtuvo (4,27). Ambos ítems indicaron un enfoque destacado hacia la innovación comercial.

3.3.3. Innovación en procesos

Los resultados de la innovación en procesos se evaluaron a través de cinco ítems, presentados en la Tabla 8.

Tabla 8. Innovación - Innovación en procesos.

Dimensión	Descripción	Escala				
		1	2	3	4	5
Innovación en procesos	Ítem 25. En la organización somos capaces de conocer y adoptar tecnologías para la mejora de nuestros negocios	4,33				
	Ítem 26. Se desarrollan programas para reducir los costos de producción	4,4				
	Ítem 27. Se cuenta con conocimientos para innovar en los procesos de producción	4,2				
	Ítem 28. Se organiza el proceso productivo eficazmente	4,33				
	Ítem 29. Se invierte en innovación y desarrollo de nuevos procesos	4,2				

Fuente: Los Autores (2025).

La tabla 8 reveló que el desarrollo de programas para reducir costos de producción obtuvo la mayor puntuación (4,4), seguido por la adopción de tecnologías y organización eficaz del proceso productivo (ambos 4,33), mientras que el conocimiento para innovar e inversión en nuevos procesos registraron 4,2 puntos cada uno.

3.4. Análisis de confiabilidad y normalidad

El análisis de confiabilidad y normalidad se realizó para validar la consistencia interna del instrumento de medición y determinar la distribución de los datos obtenidos. Estas pruebas estadísticas fueron fundamentales para seleccionar el tipo de análisis correlacional apropiado y garantizar la validez de los resultados de la investigación.

3.4.1. Consistencia interna del instrumento

La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, cuyos resultados se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Alpha de Cronbach.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,904	29

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 9, el resultado del Alpha de Cronbach fue de 0,904 para 29 elementos, lo que indicó una excelente consistencia interna de medición según los criterios establecidos. Este valor confirmó que los ítems midieron de manera coherente y confiable el constructo evaluado.

3.4.2. Prueba de normalidad

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk se presentan en la tabla 10.

Tabla 10. Prueba de normalidad de los datos.

Shapiro-Wilk			
Variables	Estadísticas	GI	Sig.
CD	0,850	30	0,021
IN	0,890	30	0,034

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 10, los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk mostraron que las variables CD presentó un estadístico de 0,850 con significancia de 0,021, mientras que IN obtuvo 0,890 con significancia de 0,034. Ambos valores de significancia fueron menores a 0,05, lo que indicó que los datos no siguieron una distribución normal, confirmando la naturaleza no paramétrica de las variables.

3.5. Análisis correlacional

El análisis correlacional se realizó para determinar la existencia y fuerza de las relaciones entre las variables capacidades dinámicas e innovación empresarial. Debido a la naturaleza no paramétrica de los datos confirmada en la prueba de normalidad, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman tanto para el análisis general como para el análisis específico por dimensiones.

3.5.1. Correlación general entre variables

Los resultados del análisis de correlación de Spearman entre las variables principales se presentan en la tabla 11.

Tabla 11. Correlación de las variables.

		CD	IN
Rho de Spearman	CD	Coeficiente de correlación: 1,000	Coeficiente de correlación: 0,621
		Sig. (bilateral): .	Sig. (bilateral): 0,014
		N: 30	N: 30
	IN	Coeficiente de correlación: 0,621	Coeficiente de correlación: 1,000
		Sig. (bilateral): 0,014	Sig. (bilateral): .
		N: 30	N: 30

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 11, los resultados del análisis correlacional revelaron un coeficiente de correlación de Spearman de 0,621 entre las variables CD e IN, con una significancia bilateral de 0,014. Este resultado indicó una correlación

positiva moderada y estadísticamente significativa entre capacidades dinámicas e innovación ($p < 0,05$), confirmando que el incremento en las capacidades dinámicas se asoció con un aumento en la innovación empresarial.

3.5.2. Correlación por dimensiones

El análisis correlacional específico por dimensiones se presenta en la tabla 12.

Tabla 12. Correlación por dimensiones.

	ING	INC	INP
CDAB	Coeficiente: 0,330	Coeficiente: 0,427	Coeficiente: 0,280
	Sig.: 0,230	Sig.: 0,113	Sig.: 0,312
	N: 30	N: 30	N: 30
CDI	Coeficiente: 0,357	Coeficiente: 0,416	Coeficiente: 0,495
	Sig.: 0,191	Sig.: 0,123	Sig.: 0,060
	N: 30	N: 30	N: 30
CDAP	Coeficiente: 0,366	Coeficiente: 0,056	Coeficiente: 0,067
	Sig.: 0,180	Sig.: 0,842	Sig.: 0,813
	N: 30	N: 30	N: 30
CDAD	Coeficiente: 0,618*	Coeficiente: 0,509	Coeficiente: 0,273
	Sig.: 0,014	Sig.: 0,053	Sig.: 0,325
	N: 30	N: 30	N: 30
La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)			

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 12, los resultados del análisis correlacional por dimensiones mostraron que únicamente la capacidad de adaptación (CDAD) presentó una correlación significativa y positiva con la innovación en gestión (ING) ($r = 0,618$, $p = 0,014$). Las demás dimensiones de capacidades dinámicas (CDAB, CDI y CDAP) no mostraron correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las variables de innovación, con valores de p superiores a 0,05. La capacidad de adaptación no mostró correlaciones significativas con la innovación comercial ($r = 0,509$, $p = 0,053$) ni con la innovación en procesos ($r = 0,273$, $p = 0,325$).

4. Conclusiones

El análisis de las capacidades dinámicas en el sector avícola de Manabí revela patrones diferenciados de desarrollo que tienen implicaciones significativas para la competitividad empresarial. Las capacidades de absorción y aprendizaje emergen como fortalezas predominantes, lo que indica que las empresas del sector poseen una base sólida para captar y procesar conocimientos externos, así como para generar aprendizaje organizacional sistemático. Esta configuración representa una ventaja competitiva importante, ya que facilita la adaptación a cambios tecnológicos y de mercado en un entorno agroproductivo caracterizado por su dinamismo.

La correlación positiva moderada entre capacidades dinámicas e innovación empresarial confirma la relevancia teórica de este vínculo en contextos rurales y semiurbanos. Sin embargo, el hallazgo más significativo radica en que únicamente la capacidad de adaptación influye en la innovación de gestión, mientras que no genera efectos estadísticamente significativos en las innovaciones comerciales o de procesos. Este resultado desafía la premisa generalizada de que todas las capacidades dinámicas impactan uniformemente en todos los tipos de innovación, sugiriendo especificidades sectoriales que requieren consideración en el diseño de estrategias empresariales.

La predominancia de la innovación comercial sobre la de gestión en las empresas avícolas refleja una orientación pragmática hacia la generación de ingresos y la satisfacción de demandas de mercado. No obstante, las limitaciones observadas en las innovaciones administrativas representan una oportunidad de mejora que podría potenciar significativamente el rendimiento organizacional. Esta brecha sugiere que las empresas priorizan inversiones en aspectos tangibles y de retorno inmediato, mientras que las innovaciones en sistemas de gestión, que requieren mayor tiempo de maduración, reciben menor atención.

El estudio aporta evidencia empírica novedosa sobre las capacidades dinámicas en sectores agroproductivos latinoamericanos, un área tradicionalmente menos explorada en la literatura especializada. Los hallazgos contrastan con investigaciones en sectores industriales donde las correlaciones entre capacidades dinámicas e innovación tienden a ser más homogéneas, lo que confirma la importancia de estudios contextualizados para comprender las particularidades sectoriales.

Las implicaciones prácticas de estos resultados orientan hacia la necesidad de desarrollar programas de fortalecimiento específicos para las capacidades de innovación y adaptación en el sector avícola. Las empresas requieren estrategias diferenciadas que reconozcan sus fortalezas en absorción y aprendizaje, mientras abordan las debilidades en innovación administrativa y adaptación estratégica. Esta orientación puede informar políticas públicas de apoyo al sector agroproductivo y programas de capacitación empresarial.

Las futuras investigaciones deberían explorar los factores que explican por qué la capacidad de adaptación influye selectivamente en la innovación de gestión, investigando mediadores y moderadores de esta relación. Asimismo, resulta relevante examinar si estos patrones se replican en otros subsectores agroproductivos o si representan características específicas del sector avícola. La expansión del estudio a diferentes regiones geográficas y tamaños empresariales ampliaría la comprensión de estos fenómenos.

El diseño transversal del estudio constituye una limitación metodológica que impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables analizadas. La muestra no probabilística, aunque apropiada para un estudio exploratorio, limita la generalización de los resultados al conjunto del sector avícola nacional. No obstante, la validez interna del estudio se fortalece por la consistencia estadística de los instrumentos utilizados y la aplicación rigurosa de pruebas no paramétricas apropiadas para la naturaleza de los datos.

Los resultados obtenidos son válidos y confiables dentro del contexto específico analizado, proporcionando una base sólida para la comprensión de las capacidades dinámicas en el sector avícola de Manabí. La investigación contribuye al conocimiento científico sobre la gestión empresarial en sectores agroproductivos y establece fundamentos para estudios longitudinales que profundicen en las relaciones causales identificadas. La evidencia generada respalda la necesidad de enfoques diferenciados en el desarrollo de capacidades empresariales, reconociendo las particularidades sectoriales y regionales que influyen en los procesos de innovación organizacional.

5. Referencias

Agila-Salazar, T., Cárdenas-Pesantez, M., & Sarmiento-Chugcho, C. (2023).

Las capacidades dinámicas y la rentabilidad financiera: Una mirada a las empresas agroindustriales. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 230-244, ISSN: 2588-0705. Recuperado de:

<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1320>

Bravo, C., Vélez, J., Murillo, S., & Rojas, J. (2021a,b). **Determinación de competencias organizacionales en las agroproductivas avícolas de la zona norte de Manabí.** *Revista Uniandes Episteme*, 8(1), 3-17, e-ISSN: 1390-9150. Ecuador: Universidad Regional Autónoma de los Andes.

Bustamante-Jumbo, S., Castillo-Cruz, G., Pacheco-Molina, A., & Mora-Sánchez, N. (2022). **Capacidades dinámicas generadoras de valor agregado en las empresas agroindustriales de la provincia de El Oro.** *593 Digital Publisher CEIT*, 7(5), 94-107, e-ISSN: 2588-0705. Recuperado de: <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.5.1301>

Flores, C., & Flores, K. (2021). **Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov.** *Societas*, 23(2), 83-106, e-

ISSN: 2644-3791. Panamá: Universidad de Panamá.

Gómez-Álvarez, P., & Núñez-Ramírez, M. (2022). **Validez inicial de un instrumento para medir innovación organizacional en empresas maquiladoras.** *Información Tecnológica*, 33(5), 61-70, e-ISSN: 0718-0764. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500061>

Hernández, O. (2021). **Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen.** *Revista Cubana de Medicina Integral*, 37(3), 1-3, e-ISSN: 1561-3038. Cuba: ECIMED.

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.

Hernández-Nariño, A., Medina-León, A., Nogueira-Rivera, D., Negrín-Sosa, E., & Marqués-León, M. (2014a,b). **Systems characterization and clasification, a needed step for processes management and improvement. The specifics of health care organizations.** *Dyna*, 81(184), 193-200, e-ISSN: 2346-2183. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

INEC (2023). **Encuesta de superficie y producción agropecuaria continua.** Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Intriago, J., Loor, J., & Alcívar, B. (2024a,b). **Capacidades dinámicas e innovación en las MiPymes productoras de pitahaya en la Provincia de Manabí-Ecuador.** *ULEAM Bahía Magazine*, 5(9), 101-110, e-ISSN: 2600-6006. Recuperado de:

<https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.012>

MAG (2015). **Registro Avícola en el Ecuador continental.** Ecuador: Ministerio de Agricultura y Ganadería.

Mendivelso, F. (2021). **Prueba no paramétrica de correlación de Spearman.** *Revista Médica Sanitas*, 24(1), 42-45, e-ISSN: 2745-116X. Recuperado

de: <https://doi.org/10.26852/01234250.578>

Pin, J., López, M., Alcívar, B., & Zambrano, J. (2024a,b). **Capacidades dinámicas y la innovación en MiPymes del sector camaronero de Manabí.** *Revista Uniandes Episteme*, 11(1), 57-71, e-ISSN: 1390-9150.

Recuperado de: <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3376>

Ramírez, R., Vergara, L., Padrón, M., & Ramírez, R. (2023). **Gestión estratégica e innovación en las organizaciones: Aproximaciones reflexivas.** *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 5(9), 215-233, e-ISSN: 2711-0494. Recuperado de:

<https://doi.org/10.38186/difcie.59.13>

Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020a,b). **Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach.** *Reire. Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 13(2), 1-13, e-ISSN: 2013-2255. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>

Teece, D., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). **Dynamic Capabilities and Strategic Management.** *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533, e-ISSN: 1097-0266. United States: John Wiley & Sons, Inc.

Zea-Fernández, R., Benjumea-Arias, M., & Valencia-Arias, A. (2020). **Metodología para la identificación de las capacidades dinámicas para el emprendimiento en instituciones de educación superior.** *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 28(1), 106-119, e-ISSN: 0718-3305. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000100106>

Ariel Eduardo Rodríguez García
e-mail: ariel.rodriquez.41@espam.edu.ec



Nacido en Calceta, Manabí, Ecuador, el 4 de noviembre del año 2001. Licenciado en Administración de Empresas, título otorgado por la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL); Certificado en la Protección al Usuario Financiero por la plataforma educativa EduCoop; Certificado en Escuela de Asesores de Crédito por la Cooperativa de Ahorro y Crédito Calceta, LTDA.; Certificado en Relaciones Humanas por la Central Nacional de Capacitación (CENACAP).

Susy Lisbeth Lucas Giler

e-mail: susy.lucas.41@espam.edu.ec



Nacida en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, el 13 de julio del año 1999. Mi formación académica culminó con la obtención del título de Licenciada en Administración de Empresas en la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL); Certificada en el desarrollo de habilidades y competencias de un cajero financiero otorgado por la Escuela de cajeros financieros de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Calceta, LTDA.

Benigno Javier Alcívar Martíneze-mail: balcivar@espam.edu.ec

Nacido en Calceta, Manabí, Ecuador, el 7 de julio del año 1979. Magíster en Administración de Empresas, mención Negocios Internacionales en la Universidad de Guadalajara (UDG); Doctorando en Administración de Empresas por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Bolivia sede central; Licenciado en Mercadotecnia por la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP); Ingeniero Comercial en Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL); Investigador acreditado en la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) con registro nro. REG-INV-20-04531; director en proyecto de investigación y colaboración en proyectos de vinculación; docente titular de la carrera de Administración de Empresas en la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López” (ESPAM MFL) desde el año 2013 hasta la actualidad; Director de trabajo de titulación de grado y postgrado; he escrito varios artículos para revistas académicas y científicas; además de ponencias nacionales e internacionales.

Procesos Pedagógicos y Desempeño Académico en Estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico en Ecuador 2024

Autoras: Eliana Lisbeth Solórzano Álava
Universidad César Vallejo, **UCV**
p7001252285@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3282-2343>

Johanna Alexandra Peñafiel Navarrete
Universidad César Vallejo, **UCV**
p7001252332@ucvvirtual.edu.pe
Piura, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2087-1116>

Resumen

La investigación abordó la problemática del desempeño académico en estudiantes de educación superior tecnológica, considerando que los procesos pedagógicos constituyen un factor determinante en el rendimiento estudiantil. El objetivo fue determinar la influencia de los procesos pedagógicos en el desempeño académico de los estudiantes de la carrera Administración en un Instituto Superior Tecnológico de Los Ríos, Ecuador, durante 2024. Se empleó un método deductivo con enfoque cuantitativo y diseño no experimental descriptivo correlacional. La población estuvo constituida por 152 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 110 participantes. Se aplicaron dos cuestionarios con escala Likert para medir las variables de estudio, sometidos a validación por expertos y prueba piloto con coeficientes Alfa de Cronbach de 0,825 y 0,786. El análisis estadístico incluyó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y la correlación de Spearman. Los resultados revelaron una correlación positiva moderada de 0,484 con significancia de 0,000 entre las variables. El 64,5% de estudiantes percibió los procesos pedagógicos en niveles medio-bajo, mientras que el 67,3% autoevaluó su desempeño académico en estos mismos niveles. Se concluyó que los procesos pedagógicos constituyen un factor determinante en el desempeño académico, confirmando la necesidad de implementar estrategias de mejora pedagógica institucional.

Palabras clave: método de enseñanza; rendimiento escolar; enseñanza superior; estudiantes universitarios.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Cómo citar este artículo:

Solórzano, E., & Peñafiel, J. (2025). **Procesos Pedagógicos y Desempeño Académico en Estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico en Ecuador 2024**. *Revista Científica*, 10(36), 229-249, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.11.229-249>

Fecha de Recepción:
19-11-2024

Fecha de Aceptación:
05-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Pedagogical Processes and Academic Performance in Students of a Higher Technological Institute in Ecuador 2024

Abstract

The research addressed the problem of academic performance in technological higher education students, considering that pedagogical processes constitute a determining factor in student achievement. The objective was to determine the influence of pedagogical processes on the academic performance of students in the Administration program at a Higher Technological Institute in Los Ríos, Ecuador, during 2024. A deductive method with a quantitative approach and non-experimental descriptive correlational design was employed. The population consisted of 152 students, from which a sample of 110 participants was selected. Two questionnaires with Likert scales were applied to measure the study variables, subjected to expert validation and pilot testing with Cronbach's Alpha coefficients of 0,825 and 0,786. Statistical analysis included the Kolmogorov-Smirnov normality test and Spearman's correlation. The results revealed a moderate positive correlation of 0,484 with a significance of 0,000 between the variables. 64,5% of students perceived pedagogical processes at medium-low levels, while 67,3% self-evaluated their academic performance at these same levels. It was concluded that pedagogical processes constitute a determining factor in academic performance, confirming the need to implement institutional pedagogical improvement strategies.

Keywords: teaching method; academic achievement; higher education; university students.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical methods.

How to cite this article:

Solórzano, E., & Peñafiel, J. (2025). **Pedagogical Processes and Academic Performance in Students of a Higher Technological Institute in Ecuador 2024.** *Revista Científica*, 10(36), 229-249, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.11.229-249>

Date Received:
19-11-2024

Date Acceptance:
05-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Desde el siglo pasado, se reconoce la importancia del trabajo docente y los factores que influyen en su efectividad en el aula. Es fundamental realizar investigaciones para mejorar la labor docente y su práctica pedagógica, así como su bienestar personal, profesional y laboral. Los docentes deben ser vistos como profesionales con capital social y cultural, activos en los acuerdos educativos y sociales. Por su parte, Cabello y Giró (2020): enfatizan la necesidad de establecer canales efectivos de comunicación en la comunidad educativa para fortalecer los procesos formativos.

Actualmente, como requisito principal para los estudiantes universitarios es fortalecer su autonomía, participación y habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, para lograr estos objetivos, es primordial mejorar la labor formativa a partir del punto de vista del docente, permitiendo al educando identificar lo aprendido, cómo y por qué aprender. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias de enseñanza eficaces en el transcurso del adiestramiento y fomentar un diálogo apropiado entre docente y alumnado para garantizar la efectividad del aprendizaje.

Cuando los estudiantes acceden a la educación superior, se espera que ya hayan adquirido y desarrollado hábitos de estudio, así como establecido un estilo de aprendizaje mediante estrategias que los lleven al éxito académico, sin embargo, en el ámbito de la Educación Superior, esto no siempre ocurre como se anticipa. En este sentido, Reyes-González, Meneses-Báez y Díaz-Mujica (2022a): señalan que se observa que algunos estudiantes carecen de habilidades académicas sólidas que les permitan enfrentar las exigencias del nuevo entorno de aprendizaje.

Asimismo, Cajas, Paredes, Pasquel y Pasquel (2020a): establecen que el bajo desempeño académico que presentan ciertos estudiantes al ingresar a la educación superior está estrechamente relacionado con las estrategias y métodos de aprendizaje que no se ajustan a los enfoques pedagógicos

utilizados por los docentes universitarios.

Los procesos pedagógicos incluyen actividades intencionales del docente para intervenir en el aprendizaje significativo del estudiante, abarcando problematización, propósito, motivación, saberes previos, gestión y acompañamiento, y evaluación. De manera similar, Machaca (2018a): propone que, desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje es una construcción interna donde el individuo desarrolla sus habilidades y establece vínculos que le permiten abordar acciones con mayor complejidad. Paralelamente, Graziosi, Sneyers, Agasisti y De Witte (2020): destacan la importancia de los factores externos que pueden influir en el rendimiento estudiantil.

Siguiendo esta línea de investigación, Harteis, Gijbels y Kyndt (2022): destacan que un proceso educativo que enfatiza el vínculo entre educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje, contribuye positivamente a la evolución del estudiante para una mejor preparación profesional y personal. La interacción facilita el aprendizaje, promoviendo la cooperación y socialización como aspectos fundamentales. El aprendizaje se entiende como un proceso de reconstrucción de conocimientos basado en experiencias con el entorno, desarrollándose conforme las estructuras cognitivas maduran.

Con relación al desempeño académico, diversos autores divergen sobre definiciones, conceptualizaciones y formas de evaluación. En concordancia con esta perspectiva, Poveda, Flores, Pazmiño y Yaguar (2023a): definen el desempeño académico como el cumplimiento de metas y logros en el programa académico, influenciado por factores sociales, económicos, personales, académicos, institucionales y motivacionales, recomendando planificar una gestión comunicativa efectiva para mejorar la interacción en la comunidad educativa.

Por otro lado, Jiménez (2022): vincula el desempeño académico a una enseñanza efectiva, utilizando estrategias y herramientas acertadas para

llegar al estudiante, donde aprender requiere motivación intrínseca o extrínseca para lograr el aprendizaje esperado.

Además, Guerrero, Suástegui, Zambrano y Guerrero (2023a): señalan que evaluar el desempeño académico integralmente implica considerar aspectos más allá de las calificaciones numéricas, valorando actitudes, disposición, voluntad de contribuir, interés en la investigación y valores éticos. De igual manera, Vallejo, Flores, Valdez y Ramírez (2022): establecen que la baja académica está relacionada con diversos factores, muchos de los cuales están vinculados a la deserción escolar debido a problemas psicosociales, destacando la importancia de herramientas de evaluación que mejoren la calidad educativa.

La evolución educativa contemporánea ha introducido metodologías pedagógicas innovadoras y enfoques de enseñanza diversificados. Aunque las instituciones de educación superior, tanto institutos como universidades, promueven la formación holística de sus estudiantes, persisten desafíos particulares en el rendimiento estudiantil. Específicamente, en la carrera de Administración de un Instituto Superior Tecnológico ubicado en la provincia de Los Ríos, Ecuador, se han identificado problemáticas significativas.

Los registros del sistema académico institucional revelan que, pese a que la mayoría de los estudiantes obtienen calificaciones suficientes para avanzar semestralmente, existe una marcada deficiencia en competencias colaborativas, limitada autonomía en el cumplimiento de tareas independientes, y una disposición desfavorable hacia los procesos de aprendizaje.

Adicionalmente, se identifican deficiencias en el ámbito docente que impactan el proceso educativo. Entre estas limitaciones destacan la ausencia de planificación didáctica efectiva, la reticencia de ciertos educadores hacia la innovación pedagógica, la prevalencia de enfoques tradicionalistas basados en la memorización y repetición mecánica, el diseño inadecuado de

experiencias de aprendizaje, las carencias en la aplicación de metodologías didácticas contemporáneas, así como las debilidades en los procesos de seguimiento académico, orientación formativa y sistemas de evaluación integral.

Por ello es esencial diversificar y mejorar el aprendizaje en la educación superior para que puedan adquirir conocimientos, capacidades y competencias pertinentes para un trabajo digno y para la vida en general. Ante esta problemática identificada, surge la necesidad de plantear la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación existente entre los procesos pedagógicos y el desempeño académico de los estudiantes de la carrera Administración en un Instituto Superior Tecnológico de la provincia de Los Ríos en la república de Ecuador, 2024?.

En correspondencia con esta interrogante, el objetivo general de la investigación se orienta a determinar la influencia de los procesos pedagógicos en el desempeño académico de los estudiantes de la Carrera Administración en un Instituto Superior Tecnológico de la Provincia de Los Ríos en Ecuador, 2024.

2. Metodología

La investigación se basó en el método deductivo, partiendo de teorías existentes sobre procesos pedagógicos y desempeño académico para establecer hipótesis específicas que fueron contrastadas empíricamente. Este método permitió analizar la realidad particular del instituto estudiado a partir de principios teóricos generales, facilitando la verificación de las relaciones propuestas entre las variables de estudio.

El enfoque adoptado fue cuantitativo, mediante el cual se recolectaron datos numéricos que fueron analizados a través de técnicas estadísticas para determinar el grado de relación existente entre las variables de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018a). Este enfoque posibilitó la medición

objetiva de los fenómenos educativos y la aplicación de procedimientos estadísticos que garantizaron la confiabilidad de los resultados obtenidos.

El diseño metodológico fue no experimental de tipo descriptivo correlacional, ya que las variables de estudio no fueron sometidas a manipulación alguna, observándose los fenómenos tal como ocurrieron en su contexto natural. Según lo establecido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018b): este tipo de diseño permite observar los fenómenos en su forma natural sin modificaciones. Asimismo, según Guevara, Verdesoto y Castro (2020): este diseño permite describir situaciones contextualizadas y evaluar la relación entre dos o más variables. La investigación adoptó un carácter aplicado, orientado a generar conocimientos conceptuales desde una realidad específica, conforme a lo propuesto por Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018a).

El trabajo se ejecutó en un Instituto Superior Tecnológico ubicado en la provincia de Los Ríos, Ecuador, durante el período lectivo 2024, específicamente entre los meses de marzo a julio del año en curso.

La población objetivo estuvo constituida por 152 estudiantes matriculados en la carrera de Administración del Instituto Superior Tecnológico en estudio. Siguiendo los criterios establecidos por Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018b): quienes definen la población como el conjunto de individuos que reúnen características similares y forman parte del fenómeno de estudio. La muestra se calculó mediante fórmula estadística y se corroboró utilizando la calculadora en línea Netquest, obteniendo un tamaño muestral de 110 estudiantes, lo que garantizó un nivel de confianza del 95% con un margen de error del 5%.

La recolección de datos se realizó mediante la técnica de encuesta, empleando dos cuestionarios estructurados correspondientes a las variables procesos pedagógicos y desempeño académico. Estos instrumentos fueron aplicados directamente a los estudiantes participantes de la carrera de

Administración. Como señalan Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018c): los cuestionarios constituyen instrumentos estructurados mediante series de preguntas organizadas sistemáticamente. Ambos instrumentos utilizaron escala de medición tipo *Likert* con cinco opciones de respuesta.

Previo a la aplicación definitiva, se ejecutó una prueba piloto con 20 estudiantes seleccionados aleatoriamente de la población, cumpliendo con lo propuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018c): respecto a la necesidad de evaluar la fiabilidad y confiabilidad de los instrumentos. Los resultados obtenidos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach fueron de 0,825 para el cuestionario de procesos pedagógicos y 0,786 para el cuestionario de desempeño académico, valores que confirmaron la confiabilidad de ambos instrumentos. Adicionalmente, los cuestionarios fueron sometidos a validación por juicio de expertos en el área educativa.

El procesamiento y análisis de los datos se ejecutó mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el software *IBM SPSS Statistics* y *Microsoft Excel* para la construcción de tablas y gráficos correspondientes. Se aplicó inicialmente la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar si los datos provenían de una distribución normal, lo que permitió seleccionar las pruebas estadísticas apropiadas. Posteriormente, se empleó la prueba de correlación Rho de Spearman para analizar la relación entre las variables, conforme a los objetivos planteados en la investigación.

El estudio contó con la aprobación del Consejo Científico y el Comité de Ética de la institución donde se desarrolló la investigación, garantizando el cumplimiento de los principios éticos en investigación educativa. Se aseguró la confidencialidad de los participantes y se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes involucrados en el estudio.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se presentaron siguiendo los objetivos

específicos planteados en la investigación. Se analizaron las percepciones de 110 estudiantes de la carrera de Administración del Instituto Superior Tecnológico estudiado, mediante la aplicación de cuestionarios validados para ambas variables de estudio.

La evaluación de los procesos pedagógicos desde la percepción estudiantil reveló una distribución heterogénea en las calificaciones. La tabla 1 mostró que el 37,27% de los estudiantes calificó los procesos pedagógicos en el nivel medio, mientras que el 35,46% los ubicó en el nivel alto y el 27,27% en el nivel bajo.

Tabla 1. Resultados de la calificación de la percepción sobre los procesos pedagógicos por parte de los estudiantes.

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Alto	39	35,46%
Medio	41	37,27%
Bajo	30	27,27%
Total	110	100%
Nota: Resultados del cuestionario sobre la percepción de los procesos pedagógicos en un instituto superior tecnológico de la república de Ecuador, 2024.		

Fuente: Las Autoras (2024).

Estos resultados evidenciaron que más del 64,54% de los estudiantes percibió los procesos pedagógicos en niveles medio a bajo (nivel medio 37,27% + nivel bajo 27,27%), lo que indicó la necesidad de mejoras significativas en la gestión pedagógica institucional.

En el análisis de la dimensión problematización, la tabla 2 mostró que el indicador “situaciones retadoras” obtuvo la mayor aceptación con un 61,8% en las categorías “casi siempre” y “siempre” (31,8% + 30,0%), seguido por “propuesta de retos” con 58,2% (29,1% + 29,1%), “discusión” con 58,1% (30,9% + 27,2%) y “formulación de preguntas” con 55,4% (29,0% + 26,4%).

Tabla 2. Resultados de la percepción sobre la dimensión problematización de los procesos pedagógicos por parte de los estudiantes.

Indicador	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	f %	f %	f %	f %	f %
Situaciones retadoras	12 10,9	17 15,5	13 11,8	35 31,8	33 30,0
Propuesta retos	10 9,1	19 17,3	17 15,5	32 29,1	32 29,1
Discusión	13 11,8	18 16,3	15 13,6	34 30,9	30 27,2
Formulación de preguntas	14 12,7	19 17,3	16 14,5	32 29,0	29 26,4
Nota: Resultados del cuestionario sobre la percepción de los procesos pedagógicos en un instituto superior tecnológico de la república de Ecuador, 2024.					

Fuente: Las Autoras (2024).

La dimensión problematización mostró que, aunque existió una tendencia positiva en la percepción estudiantil, un porcentaje considerable de estudiantes calificó negativamente estos indicadores: situaciones retadoras 26,4% (10,9% + 15,5%), propuesta de retos 26,4% (9,1% + 17,3%), discusión 28,1% (11,8% + 16,3%) y formulación de preguntas 30,0% (12,7% + 17,3%), sugiriendo áreas de mejora en las estrategias de problematización empleadas por los docentes.

La tabla 3 reveló que el 40,91% de los estudiantes autoevaluó su desempeño académico en el nivel medio, el 32,73% en el nivel alto y el 26,36% en el nivel bajo.

Tabla 3. Resultados de la calificación de la percepción del desempeño académico por parte de los estudiantes.

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Alto	36	32,73%
Medio	45	40,91%
Bajo	29	26,36%
Total	110	100%
Nota: Resultados del cuestionario del desempeño académico de los estudiantes en un instituto superior tecnológico de la república de Ecuador, 2024.		

Fuente: Las Autoras (2024).

Estos resultados indicaron que más del 67,27% de los estudiantes

percibió su desempeño académico en niveles medio a bajo (nivel medio 40,91% + nivel bajo 26,36%), lo que sugirió la necesidad de implementar estrategias de mejora académica institucional.

La tabla 4 presentó valores de significancia de 0,000 para la variable procesos pedagógicos (estadístico 0,364) y todas sus dimensiones, con estadísticos que fluctuaron entre 0,325 y 0,361.

Tabla 4. Resultados de la normalidad de Kolmogorov-Smirnov (parte 1).

Variables/Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov			
	Estadístico	gl	Sig.	Significado
V1: Procesos pedagógicos	0,364	110	0,000	<0,01
D1. Problematicación	0,332	110	0,000	<0,01
D2. Motivación	0,352	110	0,000	<0,01
D3. Propósito	0,356	110	0,000	<0,01
D4. Saberes previos	0,361	110	0,000	<0,01
D5. Gestión y acompañamiento	0,325	110	0,000	<0,01
D6. Evaluación	0,345	110	0,000	<0,01

Fuente: Las Autoras (2024).

Los resultados confirmaron que ninguna de las dimensiones de procesos pedagógicos siguió una distribución normal, ya que todos los valores de significancia fueron menores a 0,01 ($p < 0,01$), indicando el rechazo de la hipótesis de normalidad y la necesidad de aplicar pruebas no paramétricas para el análisis correlacional.

La tabla 5 mostró valores de significancia de 0,000 para la variable desempeño académico (estadístico 0,423) y sus seis dimensiones, con estadísticos que oscilaron entre 0,421 y 0,463.

Tabla 5. Resultados de la normalidad de Kolmogorov-Smirnov (parte 2).

Variables/Dimensiones	Estadístico	gl	Sig.	Significado
V2: Desempeño académico	0,423	110	0,000	<0,01
D1. Factor social	0,435	110	0,000	<0,01
D2. Factor económico	0,428	110	0,000	<0,01
D3. Factores personales	0,463	110	0,000	<0,01
D4. Factores académicos	0,446	110	0,000	<0,01
D5. Factores institucionales	0,437	110	0,000	<0,01
D6. Factores motivacionales	0,421	110	0,000	<0,01

Fuente: Las Autoras (2024).

Los resultados evidenciaron que la variable desempeño académico y todas sus dimensiones tampoco siguieron una distribución normal, con todos los valores de significancia inferiores a 0,01 ($p < 0,01$), confirmando la necesidad de utilizar estadística no paramétrica para determinar la correlación entre las variables de estudio.

La tabla 6 mostró un coeficiente de correlación de Spearman de 0,484 entre procesos pedagógicos y desempeño académico, con una significancia bilateral de 0,000 en una muestra de 110 estudiantes.

Tabla 6. Resultado de la prueba de correlación de la rho de Spearman.

Rho de Spearman		Procesos pedagógicos	Desempeño académico
Procesos pedagógicos	Coeficiente de correlación	1,000	0,484
	Sig. (bilateral)		0,000
	Número	110	110
Desempeño académico	Coeficiente de correlación	0,484	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	
	Número	110	110

Fuente: Las Autoras (2024).

El coeficiente de correlación de 0,484 indicó una relación directa, positiva y moderada entre los procesos pedagógicos y el desempeño académico, mientras que el valor de significancia de 0,000 ($p < 0,01$) confirmó que esta correlación fue estadísticamente significativa, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

4. Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman la existencia de una relación significativa entre los procesos pedagógicos y el desempeño académico de los estudiantes, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0,484, indicando una asociación moderada y positiva. Este resultado se

alinea con los postulados teóricos de Machaca (2018a): quien sostiene que los procesos pedagógicos constituyen actividades intencionales del docente para intervenir en el aprendizaje significativo del estudiante. La correlación encontrada sugiere que las mejoras en los procesos pedagógicos pueden traducirse en incrementos proporcionales en el desempeño académico estudiantil.

La distribución de percepciones sobre los procesos pedagógicos, donde el 37,27% de estudiantes los calificó en nivel medio y solo el 35,46% en nivel alto, revela áreas de oportunidad significativas en la gestión pedagógica institucional. Estos resultados contrastan con las expectativas teóricas planteadas por Harteis, Gijbels y Kyndt (2022): quienes enfatizan que un proceso educativo efectivo debe contribuir positivamente a la evolución estudiantil. La considerable proporción de estudiantes que percibe los procesos pedagógicos en niveles medio a bajo (64,54%) sugiere que la institución requiere intervenciones sistemáticas para optimizar sus prácticas docentes.

El análisis de la dimensión problematización reveló resultados heterogéneos, con porcentajes de aceptación que oscilaron entre 55,4% y 61,8% para los diferentes indicadores. Aunque estos valores indican una tendencia positiva, la presencia de un 26,4% a 30% de estudiantes que calificó negativamente estos aspectos señala deficiencias en la implementación de estrategias de problematización. Este hallazgo es particularmente relevante considerando que la problematización constituye un elemento fundamental en el enfoque constructivista del aprendizaje, tal como proponen las teorías pedagógicas contemporáneas.

Respecto al desempeño académico, la autoevaluación estudiantil mostró que el 67,27% se ubicó en niveles medio a bajo, resultado que concuerda con las observaciones de Reyes-González, Meneses-Báez y Díaz-Mujica (2022b): sobre las deficiencias en habilidades académicas que

presentan algunos estudiantes al ingresar a la educación superior. Esta distribución sugiere que los factores identificados por Poveda, Flores, Pazmiño y Yaguar (2023b): -sociales, económicos, personales, académicos, institucionales y motivacionales- pueden estar ejerciendo una influencia considerable en el contexto estudiado.

La correlación moderada encontrada ($r=0,484$) es consistente con estudios previos que han documentado la multifactorialidad del desempeño académico. Como señalan Cajas, Paredes, Pasquel y Pasquel (2020b): el bajo desempeño académico está estrechamente relacionado con la inadecuación entre las estrategias de aprendizaje estudiantil y los enfoques pedagógicos docentes. Los resultados de esta investigación proporcionan evidencia empírica que respalda esta premisa, demostrando que la optimización de los procesos pedagógicos puede constituir una vía efectiva para la mejora del desempeño académico.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son significativas para la gestión educativa institucional. La correlación identificada sugiere que las intervenciones dirigidas a fortalecer los procesos pedagógicos, particularmente en las dimensiones de problematización, motivación, gestión y acompañamiento, podrían generar impactos positivos en el desempeño estudiantil. Esto resulta especialmente relevante en el contexto de la educación superior tecnológica, donde la formación integral y la preparación para el ejercicio profesional constituyen objetivos primordiales.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones del presente estudio. La investigación se circunscribió a un único instituto tecnológico en la provincia de Los Ríos, Ecuador, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Adicionalmente, el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones causales definitivas entre las variables analizadas, sino únicamente asociaciones estadísticas. La naturaleza autoevaluativa de los instrumentos también puede introducir

sesgos perceptuales que afecten la validez de los resultados.

Futuras investigaciones podrían abordar estas limitaciones mediante diseños longitudinales que permitan analizar la evolución temporal de la relación entre procesos pedagógicos y desempeño académico. Asimismo, sería valioso incorporar métodos mixtos que incluyan observaciones directas del aula y entrevistas en profundidad para complementar los datos cuantitativos. La replicación del estudio en diversos contextos institucionales y geográficos contribuiría a establecer la generalización de los hallazgos y identificar factores contextuales que modifiquen la relación entre las variables estudiadas.

5. Conclusiones

La presente investigación establece de manera empírica la existencia de una relación significativa entre los procesos pedagógicos y el desempeño académico en la educación superior tecnológica. Esta correlación representa un aporte fundamental al conocimiento científico sobre los factores que determinan el éxito académico estudiantil, particularmente en contextos de formación técnica profesional donde la vinculación teoría-práctica constituye un elemento diferenciador.

El significado práctico de estos hallazgos radica en la posibilidad de diseñar intervenciones pedagógicas específicas que impacten directamente en la mejora del rendimiento estudiantil. Las instituciones de educación superior tecnológica pueden utilizar estos resultados para fundamentar programas de capacitación docente centrados en el fortalecimiento de procesos pedagógicos, especialmente en las dimensiones de problematización y gestión del acompañamiento. La evidencia sugiere que las inversiones en desarrollo pedagógico institucional generan retornos medibles en términos de desempeño académico estudiantil.

Los aspectos novedosos del estudio incluyen la aplicación del enfoque

correlacional en el contexto específico de institutos tecnológicos ecuatorianos, un área de investigación educativa tradicionalmente poco explorada. La operacionalización de los procesos pedagógicos en seis dimensiones específicas constituye una contribución metodológica que puede replicarse en otros contextos investigativos. Además, la integración de factores sociales, económicos, personales, académicos, institucionales y motivacionales en la evaluación del desempeño académico proporciona una visión holística del fenómeno educativo.

La consonancia de estos resultados con investigaciones internacionales sobre efectividad pedagógica fortalece la validez externa del estudio y confirma que los principios de calidad educativa trascienden contextos geográficos específicos. Sin embargo, las particularidades del sistema educativo tecnológico ecuatoriano introducen matices que enriquecen la comprensión global del fenómeno, especialmente en relación con las expectativas de empleabilidad y vinculación con el sector productivo que caracterizan esta modalidad formativa.

Las directrices para futuras investigaciones incluyen la exploración de variables mediadoras que puedan explicar los mecanismos específicos a través de los cuales los procesos pedagógicos influyen en el desempeño académico. El análisis de diferencias por áreas de conocimiento técnico, la incorporación de medidas objetivas de desempeño académico complementarias a la autoevaluación, y el estudio de la sostenibilidad temporal de las intervenciones pedagógicas constituyen líneas de investigación prometedoras. La expansión del modelo a universidades tradicionales y la comparación intercultural de la relación estudiada ampliarían significativamente el alcance del conocimiento generado.

El estudio presenta limitaciones metodológicas que deben considerarse en la interpretación de resultados. El diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas, limitando las conclusiones a asociaciones

estadísticas. La dependencia de instrumentos de autoinforme puede introducir sesgos de deseabilidad social y percepción subjetiva que afecten la precisión de las mediciones. La concentración geográfica en una sola institución de la provincia de Los Ríos restringe la generalización de hallazgos a otros contextos educativos ecuatorianos o latinoamericanos.

No obstante, para estas limitaciones la validez de los resultados se sustenta en la robustez del diseño metodológico empleado, la confiabilidad estadística de los instrumentos validados, y la coherencia teórica de los hallazgos con el marco conceptual establecido. La significancia estadística de la correlación encontrada, respaldada por pruebas no paramétricas apropiadas para la distribución de los datos, proporciona evidencia sólida sobre la relación entre las variables estudiadas. La triangulación metodológica a través de múltiples dimensiones de análisis fortalece la credibilidad de las conclusiones alcanzadas.

En conclusión, esta investigación confirma que los procesos pedagógicos constituyen un factor determinante en el desempeño académico de estudiantes de educación superior tecnológica, estableciendo una base empírica para la toma de decisiones educativas fundamentadas. Los hallazgos respaldan la implementación de políticas institucionales orientadas al fortalecimiento de la práctica pedagógica como estrategia efectiva para la mejora de la calidad educativa. La correlación moderada identificada sugiere que, aunque los procesos pedagógicos ejercen una influencia significativa, la multifactorialidad del desempeño académico requiere abordajes integrales que consideren la complejidad del fenómeno educativo en su totalidad.

6. Referencias

Cabello, S., & Giró, J. (2020). **Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa.** *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (13), 79-98, e-ISSN: 2386-4915.

- Recuperado de: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Reyes-González, N., Meneses-Báez, A., & Díaz-Mujica, A. (2022a,b). **Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios.** *Formación Universitaria*, 15(1), 57-72, e-ISSN: 0718-5006. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L., & Pasquel, A. (2020a,b). **Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios.** *Comuni@cción. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88, e-ISSN: 2226-1478. Recuperado de: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Graziosi, G., Sneyers, E., Agasisti, T., & De Witte, K. (2020). **Can grants affect student performance? Evidence from five Italian universities.** *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(1), 24-48, e-ISSN: 1360-080X. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1737343>
- Guerrero, K., Suástegui, S., Zambrano, G., & Guerrero, G. (2023). **Factores de riesgo que afectaron el desempeño académico en estudiantes de educación superior durante el COVID-19.** *Summa*, 5(2), 1-12, e-ISSN: 2711-0788. Recuperado de:
<https://doi.org/10.47666/summa.5.2.2>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). **Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción).** *Recimundo*, 4(3), 163-173, e-ISSN: 2588-073X. Recuperado de:
[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018a,b,c). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.** ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill

Education.

- Jiménez, G. (2022). **Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Pilar.** *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 271-280, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2549
- Machaca, C. (2018a,b). **Aplicación de procesos pedagógicos y didácticos por los docentes de la IEP N° 72006 José Carlos Mariátegui-José Domingo Choquehuanca-Azángaro-Puno.** Trabajo Académico. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Harteis, C., Gijbels, D., & Kyndt, E. (eds). (2022). **Research approaches on workplace learning: Insights from a Growing Field.** ISBN: 978-3-030-89581-5. Suiza: Springer Cham.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018a,b,c). **Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis.** Quinta edición, ISBN: 978-958-762-877-7. Colombia: Ediciones de la U.
- Poveda, D., Flores, C., Pazmiño, L., & Yaguar, S. (2023a,b). **Factores que influyen en el desempeño académico universitario.** *Reciamuc*, 7(1), 381-389, e-ISSN: 2588-0748. Recuperado de: [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(1\).enero.2023.381-389](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(1).enero.2023.381-389)
- Vallejo, A., Flores, C., Valdez, F., & Ramírez, L. (2022). **Evolución de la educación en tiempos de COVID-19.** *Recimundo*, 6(2), 83-92, e-ISSN: 2588-073X. Recuperado de: [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.83-92](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.83-92)

Eliana Lisbeth Solórzano Álava

e-mail: p7001252285@ucvvirtual.edu.pe



Nacida en Rocafuerte, Ecuador, el 16 de enero del año 1991. Abogada de los Tribunales de la República del Ecuador por la Universidad de Guayaquil (UG); Maestra en Gestión Pública por la Universidad César Vallejo (UCV); con nueve años de experiencia profesional en la Educación Superior; actualmente soy Docente del Instituto

Superior Tecnológico Babahoyo (ISTB).

Johanna Alexandra Peñafiel Navarretee-mail: p7001252332@ucvvirtual.edu.pe

Nacida en Babahoyo, Ecuador, el 29 de septiembre del año 1980. Profesora de Segunda Enseñanza en la Especialización de Psicología Educativa y Orientación Vocacional por la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB); Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional por la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB); Maestra en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo (UCV); con 8 años de experiencia en Educación Superior; actualmente docente de la Unidad Educativa del Milenio “Carlos Alberto Aguirre Avilés”.

Las Tareas Escolares y su Efecto en la Motivación y el Equilibrio Emocional en los Estudiantes

Autores: Jefferson Geovany Castañeda Fuentes

Universidad César Vallejo, **UCV**

jeff64@hotmail.es

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2597-6686>

Viviana Priscila Neira Quinteros

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

viviana.neira@unae.edu.ec

Azogues, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-8679-9006>

Ana Isabel Betancourt Mendoza

Unidad Educativa "24 de Mayo"

betancourtana1991@gmail.com

Quevedo, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0001-2312-2292>

Mirian Leonor Barragán Estrada

Escuela de Educación Básica "Prof. Manuel Centeno Garzón"

leonor.barragan@educacion.gob.ec

Machala, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0000-7963-8549>

Resumen

El presente estudio abordó la problemática de cómo las tareas escolares influyen en el bienestar académico y emocional de los estudiantes, fundamentándose en la creciente preocupación sobre el impacto de las demandas académicas en la salud mental estudiantil. El objetivo consistió en analizar las percepciones estudiantiles sobre las tareas escolares y su relación con indicadores de bienestar académico y emocional. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo con diseño no experimental de corte transversal, utilizando encuestas con escala de *Likert* aplicadas a 100 estudiantes de sexto grado de educación básica seleccionados por conveniencia. Los resultados más relevantes revelaron que el 85% de los estudiantes percibe repetición de actividades entre asignaturas, el 95% recibe tareas de resolución de problemas, el 30% considera inadecuada la cantidad de ejercicios asignados, y paradójicamente, el 100% reconoce el valor educativo de las tareas. La conclusión principal establece que existe una relación compleja entre las percepciones sobre tareas escolares y el bienestar estudiantil: aunque las tareas son valoradas formativamente, aspectos como repetitividad y sobrecarga se relacionan con efectos negativos potenciales. Se recomienda replantear el diseño pedagógico priorizando calidad sobre cantidad y equilibrando demandas académicas con bienestar emocional.

Palabras clave: equilibrio emocional; bienestar del estudiante; tareas escolares; educación primaria; salud mental.

Código de clasificación internacional: 6104.02 - Métodos educativos.

Cómo citar este artículo:

Castañeda, J., Neira, V., Betancourt, A., & Barragán, M. (2025). **Las Tareas Escolares y su Efecto en la Motivación y el Equilibrio Emocional en los Estudiantes**. *Revista Científica*, 10(36), 250-269, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.12.250-269>

Fecha de Recepción:

21-11-2024

Fecha de Aceptación:

26-04-2025

Fecha de Publicación:

05-05-2025



Homework and its Effect on Motivation and Emotional Balance in Students

Abstract

This study addressed how homework influences students' academic and emotional well-being, grounded in growing concerns about the impact of academic demands on student mental health. The objective was to analyze student perceptions of homework and its relationship with academic and emotional well-being indicators. The methodology employed a quantitative approach with a non-experimental cross-sectional design, using Likert scale surveys applied to 100 sixth-grade students selected by convenience sampling. The most relevant results revealed that 85% of students perceive repetition of activities across subjects, 95% receive problem-solving tasks, 30% consider the quantity of assigned exercises inadequate, and paradoxically, 100% recognize the educational value of homework. The main conclusion establishes that there is a complex relationship between perceptions of homework and student well-being: although homework is valued educationally, aspects such as repetitiveness and overload relate to potential negative effects. It is recommended to rethink pedagogical design prioritizing quality over quantity and balancing academic demands with emotional well-being.

Keywords: emotional balance; student welfare; homework; primary education; mental health.

International classification code: 6104.02 - Educational methods.

How to cite this article:

Castañeda, J., Neira, V., Betancourt, A., & Barragán, M. (2025). **Homework and its Effect on Motivation and Emotional Balance in Students**. *Revista Científica*, 10(36), 250-269, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.12.250-269>

Date Received:
21-11-2024

Date Acceptance:
26-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Las tareas escolares constituyen un elemento fundamental del proceso educativo que ha generado considerable debate en los últimos años debido a su potencial impacto en el equilibrio emocional de los estudiantes. Estas actividades, diseñadas para complementar el aprendizaje en el aula, frecuentemente implican una carga académica significativa que los estudiantes deben gestionar fuera del horario escolar. Sin embargo, la cantidad y complejidad de estas tareas pueden estar ejerciendo una presión excesiva sobre los estudiantes, comprometiendo su bienestar emocional y mental. Según problemática requiere un análisis exhaustivo de la Gil-Noguera, Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2023): esta relación causa-efecto entre las demandas académicas y la salud mental estudiantil.

El análisis de la situación problemática revela múltiples factores que afectan negativamente el rendimiento académico y, en consecuencia, la motivación estudiantil hacia la realización de tareas escolares. Como señalan, Díaz y Vargas (2022): identifican que esta etapa resulta crítica en el desarrollo cognitivo y emocional, marcando una transición hacia mayores responsabilidades académicas. Paralelamente, Acosta (2021): sostiene que la sobrecarga de tareas puede generar altos niveles de estrés y ansiedad, deteriorando significativamente el bienestar emocional de los estudiantes. Esta situación se agrava cuando los estudiantes dedican una cantidad excesiva de tiempo a completar las tareas, limitando su participación en actividades recreativas, descanso y socialización, elementos esenciales para un desarrollo equilibrado, como señalan Pallauta, Gea y Arteaga (2021).

La evidencia empírica disponible demuestra que el aumento en la cantidad y dificultad de las tareas genera niveles elevados de estrés, especialmente en estudiantes de etapas avanzadas de la educación básica. En palabras de Hernández-Prados y Gil-Noguera (2022): documentan que estos efectos se manifiestan a través de síntomas como ansiedad e

irritabilidad, creando una presión constante que puede derivar en sobrecarga emocional y mental. Adicionalmente, Hernández-Prados, Álvarez-Muñoz y Gil-Noguera (2024): enfatizan la necesidad de que los docentes asignen la carga de tareas de manera prudente, considerando tanto los objetivos académicos como la salud mental estudiantil.

Las investigaciones contemporáneas han proporcionado evidencia sustancial sobre esta problemática. De manera similar, Castro y Cortés (2023): establecieron una relación significativa entre la carga alta de tareas escolares y niveles elevados de estrés y ansiedad en 300 estudiantes de Bogotá. Complementariamente, Castro, Matute, Morales y Zambrano (2023): confirmaron que los estudiantes que enfrentan una carga elevada de tareas escolares en Guayaquil reportan altos niveles de ansiedad.

En el contexto específico de situaciones excepcionales, diversos estudios han examinado cómo los cambios en las condiciones educativas modifican las percepciones sobre las tareas escolares. En la investigación conducida por Talledo (2021): analizó los efectos del confinamiento social en la actitud hacia las tareas escolares en niños de educación inicial mediante una revisión sistemática, evidenciando transformaciones significativas en la percepción estudiantil. Similarmente, Varela, Fraguera-Vale y López-Gómez (2021): examinaron el equilibrio entre juego y tareas escolares durante el confinamiento por COVID-19, destacando la importancia del papel conjunto de la escuela y la familia en la gestión de las actividades académicas en contextos de crisis sanitaria.

El marco teórico contemporáneo reconoce que las tareas escolares deben funcionar como un medio para desarrollar habilidades autónomas, pensamiento crítico y responsabilidad estudiantil. De acuerdo con Fisher (2020): establece que la calidad de las tareas resulta más importante que la cantidad, destacando la necesidad de diseñar actividades significativas estrechamente ligadas con los objetivos docentes. En este sentido, Toala,

Hurtado, Vera, Galván y García (2023): subrayan la importancia de una planificación cuidadosa para evitar la sobrecarga y el estrés, promoviendo un equilibrio saludable entre las tareas escolares y el bienestar emocional.

La evolución pedagógica del siglo XXI ha transformado el enfoque hacia las tareas escolares, integrando tecnologías digitales y nuevas teorías pedagógicas. En el análisis realizado por Vivanco-Vidal, Saroli-Araníbar, Caycho-Rodríguez, Carbajal-León y Noé-Grijalva (2020): justifican que las tareas actuales se enfocan en desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración. Asimismo, Zhunio, Párraga, Coronel, Broncano y Arellano (2024): advierten que los docentes deben equilibrar la vida personal y escolar para prevenir daños en la salud mental estudiantil.

La relevancia de esta investigación reside en su contribución al entendimiento de cómo las prácticas educativas influyen en la salud mental estudiantil. El equilibrio emocional constituye un componente esencial para el bienestar general y el rendimiento académico. Desde la perspectiva de Reyes, Neira, Torres, Herrera, Gonzalez y Espolania (2021); señalan que el entorno escolar puede impactar considerablemente la salud mental de los estudiantes, mientras que López-Villegas y Sánchez-Sandoval (2024); confirman que la falta de apoyo emocional puede intensificar estos efectos negativos.

Considerando la complejidad de esta problemática y la necesidad de generar conocimiento que contribuya a mejorar las prácticas pedagógicas, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo influyen las tareas escolares en los niveles de motivación académica y el equilibrio emocional de los estudiantes de educación básica?.

En consecuencia, el objetivo de la investigación es analizar las percepciones estudiantiles sobre las tareas escolares y su relación con indicadores de bienestar académico y emocional, identificando los factores que determinan su impacto en la experiencia educativa.

2. Metodología

La presente investigación se fundamentó en un enfoque cuantitativo con paradigma positivista, siguiendo los lineamientos establecidos por Hernández, Fernández y Baptista (2014): quienes sostienen que este enfoque permite la medición y análisis sistemático de variables mediante datos estadísticos que proporcionan resultados objetivos y verificables. Se adoptó un método inductivo que facilitó el análisis de casos particulares para generar conclusiones generalizables sobre el fenómeno estudiado, permitiendo la construcción de conocimiento a partir de observaciones específicas hacia principios más amplios.

El diseño de investigación fue no experimental de corte transversal, caracterizado por la observación de variables en su contexto natural sin manipulación deliberada, tal como lo definen Kerlinger y Lee (2002). Este diseño permitió examinar la relación entre las tareas escolares y el equilibrio emocional de los estudiantes en un momento específico del tiempo, proporcionando una fotografía instantánea del fenómeno estudiado. El alcance correlacional se justificó por la necesidad de analizar las posibles relaciones existentes entre las variables de estudio, específicamente las percepciones sobre tareas escolares y su potencial influencia en el bienestar estudiantil.

La población objetivo estuvo conformada por 100 estudiantes de sexto grado de educación básica, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia de una institución educativa pública. Los criterios de inclusión consideraron estudiantes matriculados regularmente, con experiencia mínima de un año académico en la institución, que recibieran tareas escolares de manera sistemática y cuyos representantes legales otorgaran el consentimiento informado para la participación en el estudio. El estudio se desarrolló durante el segundo quimestre del período académico 2023-2024.

La recolección de datos se ejecutó mediante la técnica de la encuesta,

aplicada directamente a los estudiantes participantes. Como instrumento se utilizó un cuestionario estructurado con escala de *Likert* de tres niveles (Siempre, Casi siempre, Nunca), diseñado específicamente para medir las percepciones estudiantiles sobre las tareas escolares y su impacto en el equilibrio emocional.

La validación del instrumento se realizó a través de pruebas piloto con una muestra de 15 estudiantes con características similares a la población objetivo, proceso fundamental que garantizó la confiabilidad y coherencia del cuestionario. Los 15 estudiantes que participaron en la prueba piloto no formaron parte del estudio principal, manteniendo la independencia entre ambos procesos según las buenas prácticas metodológicas.

El proceso de validación incluyó la evaluación por parte de tres expertos en educación y psicología educativa, quienes verificaron la pertinencia del instrumento y su coherencia con los objetivos de la investigación. Las pruebas piloto permitieron identificar posibles inconsistencias en la redacción de los ítems y ajustar aquellos elementos que generaran confusión en los participantes. El procesamiento de datos se realizó mediante análisis estadístico descriptivo, calculando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para identificar patrones en las percepciones estudiantiles sobre las tareas escolares y su impacto emocional.

El cuestionario incluyó cuatro dimensiones principales: percepción sobre repetición de actividades, frecuencia de tareas de resolución de problemas, adecuación de la cantidad de ejercicios, y valoración del aporte de las tareas al aprendizaje. Si bien el estudio no midió directamente niveles de estrés o ansiedad, las percepciones sobre sobrecarga y repetitividad de tareas constituyen indicadores indirectos de posible impacto emocional, coherentes con la literatura que vincula estas características con el bienestar estudiantil.

3. Resultados

El análisis de los datos recolectados de 100 estudiantes de sexto grado de educación básica reveló aspectos significativos sobre la percepción estudiantil respecto a las tareas escolares y su impacto en el equilibrio emocional. La información obtenida mediante la aplicación del cuestionario permitió identificar patrones específicos en las respuestas de los participantes, proporcionando evidencia empírica sobre la problemática estudiada.

Tabla 1. Percepción sobre la repetición de actividades en diferentes asignaturas.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	60	60%
Casi siempre	25	25%
Nunca	15	15%
Total	100	100%

Fuente: Los Autores (2025).

En relación con la repetición de actividades en diferentes asignaturas, los resultados presentados en la tabla 1 mostraron que el 60% de los estudiantes encuestados afirmó que siempre existe repetición de actividades entre las distintas materias, mientras que el 25% indicó que esto ocurre casi siempre, y únicamente el 15% manifestó que nunca se presenta esta situación. La moda se situó en la categoría “Siempre”, indicando que la percepción de tareas repetitivas constituyó la respuesta predominante del grupo participante. Estos datos evidenciaron que la mayoría de los estudiantes experimentó repetición en las tareas asignadas: el 60% siempre y el 25% casi siempre, sumando un 85% que percibe repetición en algún grado (frente al 15% que nunca la experimenta), lo cual puede relacionarse con el bienestar académico estudiantil según la literatura revisada.

Tabla 2. Frecuencia de actividades de resolución de problemas.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	35	35%
Casi siempre	60	60%
Nunca	5	5%
Total	100	100%

Fuente: Los Autores (2025).

Respecto a las actividades de resolución de problemas, la tabla 2 reveló que el 35% de los participantes reportó que siempre reciben este tipo de actividades, el 60% señaló que casi siempre, y solo el 5% indicó que nunca. La moda se estableció en la categoría “Casi siempre”. Los datos evidenciaron que la gran mayoría de los estudiantes percibió que recibe actividades de resolución de problemas: el 35% siempre y el 60% casi siempre, totalizando un 95% que recibe este tipo de actividades en algún grado, mientras que únicamente el 5% manifestó no recibir este tipo de tareas, lo que sugiere una implementación generalizada de actividades que requieren análisis y pensamiento crítico.

Tabla 3. Percepción sobre la cantidad adecuada de ejercicios.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	25	25%
Casi siempre	45	45%
Nunca	30	30%
Total	100	100%

Fuente: Los Autores (2025).

El análisis de la percepción sobre la cantidad adecuada de ejercicios, presentado en la Tabla 3, demostró que el 25% de los estudiantes consideró que la cantidad de ejercicios siempre es adecuada, el 45% manifestó que casi siempre resulta apropiada, y el 30% expresó que nunca es adecuada. La moda se ubicó en la categoría “Casi siempre”, indicando una percepción mayormente positiva sobre la cantidad de tareas. Sin embargo, los resultados

mostraron que el 30% de los participantes percibió que la cantidad de ejercicios nunca resultaba apropiada, mientras que el 70% consideró la cantidad adecuada en algún grado (25% siempre + 45% casi siempre), evidenciando una percepción de sobrecarga académica en una porción significativa de los estudiantes que, según la literatura especializada, podría relacionarse con efectos negativos en el bienestar emocional.

Tabla 4. Percepción del aporte de las tareas escolares al aprendizaje.

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	80	80%
Casi siempre	20	20%
Nunca	0	0%
Total	100	100%

Fuente: Los Autores (2025).

Finalmente, en cuanto a la percepción del aporte de las tareas escolares al aprendizaje, la Tabla 4 registró que el 80% de los estudiantes afirmó que las tareas siempre contribuyen al aprendizaje, mientras que el 20% indicó que casi siempre aportan a su proceso formativo. La moda se estableció claramente en la categoría "Siempre", confirmando que la totalidad de los participantes (100%) reconoció algún grado de valor educativo en las tareas escolares: el 80% siempre y el 20% casi siempre. Estos hallazgos demostraron que, a pesar de las problemáticas identificadas en términos de repetición y percepción de sobrecarga en algunos casos, todos los estudiantes mantuvieron una percepción positiva sobre la contribución de las tareas a su desarrollo académico.

4. Discusión

Los hallazgos obtenidos revelan una realidad compleja en la relación entre las tareas escolares y el equilibrio emocional estudiantil, cuestionando la premisa de que existe un impacto uniforme en todos los contextos educativos.

Aunque se confirmó la existencia de patrones específicos en las percepciones sobre tareas escolares, la intensidad y naturaleza de estos efectos variaron según múltiples factores contextuales, incluyendo las prácticas pedagógicas implementadas y la dinámica institucional.

El dato más revelador emergió de la percepción estudiantil sobre la repetición de actividades, donde el 60% de los participantes identificó una recurrencia constante de tareas similares entre diferentes asignaturas. Este resultado sugiere la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales que priorizan la memorización sobre el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, contrastando con las demandas educativas actuales que requieren actividades más diversificadas y significativas.

Paradójicamente, mientras el 30% de los estudiantes percibió que la cantidad de ejercicios nunca resultaba adecuada, indicando sobrecarga académica en una porción significativa, el 100% reconoció que las tareas contribuían positivamente a su aprendizaje en algún grado. Esta aparente contradicción refleja la complejidad del fenómeno estudiado y sugiere que los estudiantes distinguen entre el valor educativo potencial de las tareas y su implementación práctica.

A pesar de que el 95% de los estudiantes reportó recibir actividades de resolución de problemas en algún grado, la alta prevalencia de repetición de actividades (85% según la tabla 1) sugiere que estas tareas podrían carecer de la variedad necesaria para estimular verdaderamente el pensamiento crítico. Esta situación plantea interrogantes sobre la alineación entre las prácticas pedagógicas actuales y las demandas educativas del siglo XXI.

Los resultados corroboran las preocupaciones sobre la necesidad de equilibrar las demandas curriculares con el bienestar estudiantil. La percepción de sobrecarga académica reportada por una porción significativa de los participantes evidencia que las instituciones educativas enfrentan el desafío de mantener estándares académicos sin comprometer la salud emocional de

los estudiantes.

Estos hallazgos cuestionan la efectividad de los enfoques pedagógicos que no consideran la diversidad de necesidades estudiantiles. La evidencia sugiere la urgente implementación de estrategias que promuevan un equilibrio saludable entre las demandas académicas y el tiempo libre estudiantil, incorporando políticas educativas que consideren tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional.

La validación del objetivo de investigación se evidencia en la confirmación de que las percepciones estudiantiles sobre las tareas escolares revelan patrones que, según la literatura especializada, pueden relacionarse con el bienestar emocional y la motivación académica. La complejidad de esta relación requiere enfoques más sofisticados que consideren las particularidades contextuales y las necesidades individuales, alejándose de modelos homogéneos que no contemplan la diversidad de experiencias educativas.

5. Conclusiones

La investigación confirma que existe una relación significativa entre las percepciones estudiantiles sobre las tareas escolares y aspectos que, según la literatura especializada, pueden influir en el equilibrio emocional y la motivación académica. Los hallazgos revelan una paradoja fundamental en el sistema educativo actual: mientras los estudiantes reconocen unánimemente el valor formativo de las tareas, identifican simultáneamente aspectos problemáticos en su implementación.

El significado práctico de estos resultados radica en la evidencia de que la problemática no reside exclusivamente en la cantidad de tareas asignadas, sino en características específicas como la repetitividad de actividades entre asignaturas. La predominancia de tareas repetitivas, percibida por el 85% de los estudiantes, representa una oportunidad perdida para el desarrollo integral

estudiantil. Esta situación demanda una transformación inmediata en las prácticas pedagógicas, priorizando diversidad y significatividad en el diseño de actividades escolares.

Los aspectos novedosos del estudio emergen de la identificación de la percepción estudiantil diferenciada respecto al valor educativo y las características problemáticas de las tareas. Esta distinción conceptual proporciona una nueva perspectiva para entender la complejidad del fenómeno. El hallazgo de que los estudiantes pueden valorar positivamente el aprendizaje generado por las tareas mientras identifica aspectos como repetitividad y sobrecarga sugiere la necesidad de enfoques más sofisticados en el diseño de actividades escolares.

La convergencia de estos resultados con investigaciones internacionales valida la universalidad de la problemática, aunque las particularidades contextuales observadas señalan la importancia de adaptar las intervenciones a las realidades locales. Las diferencias en la intensidad del impacto percibido entre distintos contextos educativos abren oportunidades para identificar factores protectores y de riesgo específicos que pueden orientar futuras políticas educativas.

Las implicaciones para futuras investigaciones incluyen la necesidad de estudios longitudinales que examinen el impacto a largo plazo de diferentes tipos de tareas en el desarrollo emocional estudiantil. Resulta fundamental explorar la efectividad de metodologías alternativas que integren tecnologías educativas y enfoques pedagógicos innovadores. Adicionalmente, se requiere investigación que analice el papel de variables familiares y socioeconómicas como moderadoras de la relación entre tareas escolares y bienestar emocional.

Las limitaciones del estudio incluyen su naturaleza transversal, que impide establecer relaciones causales definitivas, y el enfoque en percepciones estudiantiles sin medición directa de variables emocionales. La

utilización de indicadores indirectos de bienestar emocional constituye una limitación que futuras investigaciones deberían abordar mediante instrumentos específicos para obtener una comprensión más integral del fenómeno.

En consecuencia, se concluye que las percepciones estudiantiles sobre las tareas escolares revelan patrones que, según la literatura especializada, pueden influir en la motivación y equilibrio emocional. La relación entre tareas escolares y bienestar estudiantil está mediada por factores como la repetitividad de actividades, la percepción de cantidad excesiva y la falta de diversidad en el diseño pedagógico, factores que determinan si la experiencia educativa resulta enriquecedora o genera tensión en el proceso formativo.

6. Referencias

- Acosta, J. (2021). **Tareas escolares reflexivas: la necesaria transformación de las tareas.** *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 21(2), 55-66, e-ISSN: 1317-8687. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Castro, A., Matute, G., Morales, N., & Zambrano, P. (2023). **Problemas emergentes de salud mental en adolescentes ecuatorianos: una revisión bibliográfica.** *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 8(9), 976-1020, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Coni.
- Castro, D., & Cortés, R. (2023). **Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados.** *Revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9342-9359, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133
- Díaz, A., & Vargas, S. (2022). **Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo.** *Revista Unimar*, 40(1), 76-91, e-ISSN: 2216-0116. Recuperado de: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4>

- Fisher, D. (2020). ***The Distance Learning Playbook, Grades K-12: Teaching for Engagement and Impact in Any Setting***. ISBN: 9781071828922. United States: Corwin Pr., Inc.
- Gil-Noguera, J., Hernández-Prados, M., & Álvarez-Muñoz, J. (2023). **Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares**. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 281-298, e-ISSN: 1989-9106. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.520951>
- 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.
- Hernández-Prados, M., & Gil-Noguera, J. (2022). **El papel de la familia en la realización de los deberes escolares**. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18, e-ISSN: 1409-4258. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.16>
- Hernández-Prados, M., Álvarez-Muñoz, J., & Gil-Noguera, G. (2024). **La percepción de las familias acerca de las tareas digitales**. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (69), 35-62, e-ISSN: 2171-7966. España: Universidad de Sevilla.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). **Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales**. 4ª edición. México: McGraw-Hill.
- López-Villegas, A., & Sánchez-Sandoval, Y. (2024). **Intervenciones psicoeducativas sobre salud mental con adolescentes en contextos escolares: una revisión sistemática**. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 33-41, e-ISSN: 2340-8340. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.4>
- Pallauta, J., Gea, M., & Arteaga, P. (2021). **Caracterización de las Tareas**

propuestas sobre Tablas Estadísticas en Libros de Texto Chilenos de Educación Básica. *Paradigma*, 41(e1), 32-60, e-ISSN: 2665-0126.

Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Reyes, L., Neira, A., Torres, Y., Herrera, L., Gonzalez, L., & Espolania, R. (2021). **Salud mental y factores asociados a la depresión en estudiantes universitarios.** *Tejidos Sociales*, 3(1), 1-6, e-ISSN: 2539-262X. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Talledo, C. (2021). **Efectos del confinamiento social en la actitud hacia las tareas escolares en los niños de educación inicial: Una revisión sistemática.** Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Toala, S., Hurtado, C., Vera, M., Galván, N., & García, H. (2023). **Cansancio mental y su repercusión en el desempeño académico.** *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(2), 95-104, e-ISSN: 2764-6254. Recuperado de: <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i2.639>

Varela, A., Fraguera-Vale, R., & López-Gómez, S. (2021). **Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19.** *Estudios Sobre Educación*, 41, 27-47, e-ISSN: 1578-7001. España: Universidad de Navarra.

Vivanco-Vidal, A., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C., & Noé-Grijalva, M. (2020). **Ansiedad por Covid-19 y salud mental en estudiantes universitarios.** *Revista De Investigación En Psicología*, 23(2), 197-215, e-ISSN: 1560-909X. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>

Zhunio, L., Párraga, J., Coronel, M., Broncano, I., & Arellano, T. (2025). **El rol de las pausas activas en el aprendizaje y su influencia en la concentración del estudiante.** *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 10273-10290, e-ISSN: 707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15685

Jefferson Geovany Castañeda Fuentese-mail: jeff64@hotmail.es

Nacido en Guayaquil, Ecuador el 7 de noviembre del año 1988. Doctorando en Educación en la Universidad César Vallejo (UCV), en Perú; a lo largo de mi trayectoria profesional, he desempeñado roles en instituciones educativas de sostenimiento fiscal, especialmente en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos; trabajo como enfermero en el Hospital Básico del Empalme, Distrito 09D15 El Empalme; además, poseo un título de Maestría en Gerencia Hospitalaria otorgado por la Universidad de los Hemisferios (IMF); este programa de estudio ha sido fundamental para fortalecer mis conocimientos, tanto a nivel personal como profesional, y contribuirá al desarrollo de mi carrera.

Viviana Priscila Neira Quinterose-mail: viviana.neira@unae.edu.ec

Nacida en Azogues, Ecuador, el 10 de octubre del año 1995. Licenciada en Educación Inicial y Parvularia por la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), sede Azogues; Magíster en Educación Inclusiva por la Universidad Nacional de Educación (UNAE); y Magister en Educación Inicial con Mención en Innovación en el Desarrollo Infantil por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI); cuento con experiencia como docente en el subnivel Inicial 2, desempeñándome durante años en contextos escolares que promueven el desarrollo integral de la primera infancia; Posteriormente, me incorporé a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como técnica docente, aportando al fortalecimiento de procesos académicos y de acompañamiento estudiantil; actualmente ejerzo como docente universitaria en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), donde también cumpla funciones de gestión en el ámbito de la praxis preprofesional; mi labor se enfoca en el diseño, implementación y evaluación de experiencias formativas inclusivas, con énfasis en la articulación entre teoría y práctica pedagógica.

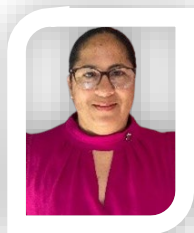
Ana Isabel Betancourt Mendoza
e-mail: betancourtana1991@gmail.com



Nacida en Quevedo, Ecuador, el 16 de febrero del año 1991. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Computación por la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB); comprometida con la formación integral de mis estudiantes; y el uso de herramientas tecnológicas aplicadas al aprendizaje; Durante los años lectivos 2022 y 2023 trabajé como docente en calidad de reemplazo en la Escuela Corazón, adquiriendo valiosa experiencia en el manejo pedagógico y la aplicación de metodologías activas; actualmente, me desempeño como docente en la Unidad Educativa “24 de Mayo”, donde continúo fortaleciendo mi vocación educativa.

Mirian Leonor Barragán Estrada

e-mail: leonor.barragan@educacion.gob.ec



Nacida en Santa Rosa, Ecuador, el 23 de febrero del año 1981. A lo largo de mi trayectoria profesional, cuento con una Maestría en Educación Básica otorgada por la Universidad Estatal de Milagros (UNEMI), lo que ha fortalecido mis conocimientos y mejorado mi desempeño en el ámbito educativo; he trabajado como docente en diversas instituciones educativas, incluyendo la enseñanza a personas con escolaridad inconclusa, como Personas Privadas De Libertad (PPL); Posteriormente he continuado ejerciendo la docencia en escuelas de distintos niveles educativos del Distrito 07D02 Machala, lo que me ha permitido adquirir una visión amplia y adaptable a las necesidades de los estudiantes; este programa de estudio ha sido clave para mi crecimiento tanto nivel personal como profesional y contribuirá al desarrollo de mi carrera.



Repensando la Educación: Lecturas y Críticas Epistemológicas a los Aportes del Conectivismo como Modelo Educativo

Autores: Jonnathan Danilo Vallejo Sacoto
Instituto Tecnológico Superior Sudamericano, ITS
jvallejo@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-5781-7834>

Luis Antonio Fernández Parra
Instituto Tecnológico Superior Sudamericano, ITS
lafernandez@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-5473-3011>

Nancy Maribel Eras Eras
Instituto Tecnológico Superior Sudamericano, ITS
nmeras@sudamericano.edu.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0000-1509-9857>

Marco Aurelio Guamán Buestán
Instituto Tecnológico Superior Sudamericano, ITS
magbmail@gmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9544-2220>

Resumen

El conectivismo presenta el aprendizaje como un proceso que ocurre en redes distribuidas de nodos interconectados, desafiando los enfoques tradicionales al promover entornos descentralizados donde los educadores facilitan el aprendizaje. A pesar de su relevancia teórica, persisten interrogantes sobre las características específicas que contribuyen al proceso educativo. Este estudio exploró las características del conectivismo que aportan a la enseñanza y el aprendizaje mediante una revisión sistemática de literatura con enfoque cualitativo utilizando el protocolo PRISMA. Se identificaron 836 artículos en bases de datos Scopus, JSTOR y ERIC, seleccionando finalmente 23 estudios publicados entre 2013-2023. Los resultados revelaron cinco características principales: entornos conectados de aprendizaje (52,17%), interactividad (30,43%), autonomía (21,74%), apertura (17,39%) y diversidad (8,69%). Se concluye que los entornos conectados de aprendizaje constituyen la característica más relevante del conectivismo, permitiendo aprender en red y generar comunidades colaborativas. La autonomía y la interactividad emergen como competencias fundamentales que permiten a los estudiantes gestionar sus propias redes de aprendizaje. Estos hallazgos establecen una base teórica para la implementación efectiva del conectivismo en contextos educativos contemporáneos, destacando la necesidad de desarrollar competencias digitales y estrategias pedagógicas que promuevan gradualmente estas características.

Palabras clave: aprendizaje en línea; teoría de la educación; tecnología educacional; entornos de aprendizaje; métodos de enseñanza.

Código de clasificación internacional: 5801.04 - Teorías Educativas; 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este artículo:

Vallejo, J., Fernández, L., Eras, N., & Guamán, M. (2025). **Repensando la Educación: Lecturas y Críticas Epistemológicas a los Aportes del Conectivismo como Modelo Educativo**. *Revista Científica*, 10(36), 270-293, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.13.270-293>

Fecha de Recepción:
18-11-2024

Fecha de Aceptación:
14-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Rethinking Education: Epistemological Readings and Critiques of the Contributions of Connectivism as an Educational Model

Abstract

Connectivism presents learning as a process occurring in distributed networks of interconnected nodes, challenging traditional approaches by promoting decentralized environments where educators facilitate learning. Despite its theoretical relevance, questions persist regarding specific characteristics contributing to the educational process. This study explored connectivism characteristics that contribute to teaching and learning through a systematic literature review with a qualitative approach using the PRISMA protocol. A total of 836 articles were identified in Scopus, JSTOR, and ERIC databases, finally selecting 23 studies published between 2013-2023. Results revealed five main characteristics: connected learning environments (52,17%), interactivity (30,43%), autonomy (21,74%), openness (17,39%), and diversity (8,69%). It is concluded that connected learning environments constitute the most relevant characteristic of connectivism, enabling network-based learning and generating collaborative communities. Autonomy and interactivity emerge as fundamental competencies allowing students to manage their own learning networks. These findings establish a theoretical foundation for effective connectivism implementation in contemporary educational contexts, highlighting the need to develop digital competencies and pedagogical strategies that gradually promote these characteristics.

Keywords: online learning; educational theory; educational technology; learning environments; teaching methods.

International classification code: 5801.04 - Educational theories; 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this article:

Vallejo, J., Fernández, L., Eras, N., & Guamán, M. (2025). **Rethinking Education: Epistemological Readings and Critiques of the Contributions of Connectivism as an Educational Model.** *Revista Scientific*, 10(36), 270-293, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.13.270-293>

Date Received:
18-11-2024

Date Acceptance:
14-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

En la era digital actual, la integración de tecnologías emergentes en el ámbito educativo transforma radicalmente la forma en que se aprende y se enseña. La teoría del conectivismo, propuesta por Siemens (2005a): ofrece un marco teórico para comprender y aplicar estas tecnologías en la educación, destacando que el aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de redes distribuidas de nodos interconectados, donde el conocimiento se encuentra en la diversidad de opiniones y en la capacidad de establecer conexiones entre diferentes campos e ideas. Este enfoque replantea los roles pedagógicos tradicionales al promover un aprendizaje descentralizado y activo.

En Ecuador, las deficiencias en el aprendizaje son particularmente preocupantes, como lo reflejan los bajos resultados en evaluaciones internacionales como PISA-D. De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018): el rendimiento promedio en matemáticas fue del 29%, 43% en ciencias y en lectura el 49% de los estudiantes alcanzaron el nivel 2. Estos resultados subrayan la necesidad urgente de reformular los enfoques pedagógicos tradicionales. Aunado a esto, la pandemia de COVID-19 ha acelerado la digitalización de la educación, resaltando la urgencia de adoptar modelos educativos innovadores para satisfacer las demandas de conocimiento de los estudiantes en un entorno cada vez más digitalizado.

La teoría del conectivismo, desarrollada por Siemens (2005b); y complementada posteriormente por Downes (2012a); representa una evolución de las teorías del aprendizaje tradicionales como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. El conectivismo se basa en varios principios clave: la diversidad de opiniones, donde el aprendizaje y el conocimiento se basan en una variedad de perspectivas; el proceso de conexión, que implica conectar diferentes nodos o fuentes de información especializadas; el aprendizaje en aparatos no humanos, reconociendo que el conocimiento puede estar contenido en dispositivos tecnológicos o sistemas no humanos.

La capacidad de saber más, destacando que la habilidad para adquirir más conocimiento es más importante que el conocimiento actual; las conexiones para el aprendizaje continuo, siendo esencial mantener y nutrir las conexiones para fomentar un aprendizaje constante; la habilidad para ver conexiones entre campos, ideas y conceptos; la actualidad del conocimiento como objetivo del aprendizaje conectivista; las decisiones como forma de aprendizaje; y finalmente, el reconocimiento de una realidad dinámica donde lo que es correcto hoy puede no serlo mañana.

Por su parte, Downes (2012b): amplía estos conceptos al enfatizar la importancia de la conectividad y la colaboración en el aprendizaje. El conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, y el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes. Este enfoque reconoce la naturaleza dinámica y fluida del conocimiento en la era digital, donde la información está en constante cambio y evolución.

En su obra *"Knowing Knowledge"*, Siemens (2006a): presenta una categorización del conocimiento que refleja la naturaleza dinámica e interconectada de la era digital. Él diferencia cinco tipos de conocimiento: saber sobre *"knowing about"*, que se refiere al conocimiento declarativo e incluye hechos y conceptos básicos de un campo, asemejándose al conocimiento explícito y tradicionalmente relacionado con la memorización de información estática; saber hacer *"knowing to do"*, que abarca las habilidades prácticas necesarias para aplicar el conocimiento en situaciones reales, similar al conocimiento tácito; saber ser *"knowing to be"*, que implica una dimensión más personal y ética del conocimiento, relacionada con la identidad y los valores personales; saber dónde *"knowing where"*, que resalta la importancia de entender dónde encontrar la información cuando se necesite, destacando que la habilidad para establecer conexiones entre fuentes de información es más importante que el conocimiento mismo en la mente.

Como argumentan Boyraz y Ocak (2022a): en esta teoría el

conocimiento práctico no necesariamente reside en la mente del individuo; es suficiente que exista externamente, en bases de datos o redes sociales; y finalmente, saber transformar “*knowing to transform*”, que como Siemens (2006b): se centra en la capacidad de utilizar el conocimiento para innovar y adaptarse a nuevas situaciones, promoviendo la creatividad y el cambio personal y organizacional. En palabras de Siemens, Rudolph y Tan (2020a): estos tipos de conocimiento se entrelazan para formar un enfoque holístico del aprendizaje que responde a las necesidades de un mundo cada vez más interconectado y en constante evolución.

En este contexto, es fundamental reconocer que la integración efectiva de tecnologías digitales en la educación superior requiere no solo marcos teóricos robustos, sino también un desarrollo significativo de competencias digitales entre educadores y estudiantes. A pesar de su enfoque innovador, el conectivismo enfrenta importantes desafíos y críticas. Conforme señalan Dziubaniuk, Ivanova-Gongne y Nyholm (2023a): la teoría carece de una base empírica sólida y de una historia extensa de pruebas y revisiones que la validen como un marco comprensivo para el aprendizaje en el mundo digital.

Además, la capacidad de los estudiantes para gestionar información en línea es crucial para el éxito del aprendizaje conectivista, pero la falta de habilidades críticas, competencias digitales adecuadas y la necesidad de incrementar la presencia social en entornos de aprendizaje digital presentan desafíos continuos. Complementando esta perspectiva, Corbett y Spinello (2020a); enfatizan que se requiere mayor evidencia empírica para consolidar el conectivismo como teoría educativa, mientras que Brown y Foster (2023a); observan que la subutilización de las plataformas de aprendizaje virtuales en muchas instituciones de educación superior refleja una desconexión entre las capacidades tecnológicas disponibles y su implementación efectiva en prácticas pedagógicas.

Una de las limitaciones más significativas en la aplicación práctica del

conectivismo es que esta teoría asume que todos los estudiantes poseen un nivel adecuado de habilidades digitales y capacidad de autodirección, requisitos fundamentales para navegar y beneficiarse de un entorno de aprendizaje en red. Como señalan Kop y Hill (2008a): esta suposición ignora la realidad de que muchos estudiantes pueden carecer de las competencias digitales necesarias para participar plenamente en este tipo de aprendizaje, lo que limita la eficacia del conectivismo en una amplia gama de contextos educativos. La disparidad en las habilidades digitales puede crear brechas significativas en el acceso y la eficacia del aprendizaje conectivista, especialmente en comunidades con menos acceso a tecnología o formación tecnológica adecuada.

Sin una intervención pedagógica estructurada que ayude a los estudiantes a desarrollar progresivamente estas competencias, el aprendizaje conectivista puede ser inaccesible para aquellos que no poseen ya un nivel alto de habilidades digitales y autodirección, subrayando la necesidad de enfoques más inclusivos que consideren las diversas habilidades y experiencias previas de los estudiantes. Asimismo, desde la perspectiva de Kop (2011a): la autodirección es una habilidad crucial en el conectivismo, donde se espera que los estudiantes tomen un rol activo en su aprendizaje, seleccionando y gestionando recursos de manera autónoma; sin embargo, no todos los estudiantes están preparados para asumir este nivel de responsabilidad sin una guía o estructura más tradicional, lo que puede llevar a la frustración y el abandono.

Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs) son un ejemplo paradigmático de entornos de aprendizaje conectivistas. Desde su aparición en 2008, han marcado un hito en el panorama educativo, encarnando el principio del aprendizaje a través de la creación de redes. Los Cursos Masivos Abiertos en Línea de carácter conectivista (cMOOCs) ilustran la aplicación práctica del conectivismo al ofrecer un espacio donde el aprendizaje se basa

en la navegación y la creación de conexiones.

A juicio de Borrás-Gené, Martínez-Núñez y Martín-Fernández (2019a): estos cursos no solo permiten a los estudiantes consumir contenido, sino también generar y compartir sus propios conocimientos, actuando como protagonistas de su aprendizaje y convirtiéndose en co-constructores de su conocimiento. Este modelo promueve un ambiente de aprendizaje descentralizado y colaborativo que está en línea con las demandas de flexibilidad y accesibilidad de la educación moderna.

No obstante, los cMOOCs presentan desafíos significativos en cuanto a la evaluación del aprendizaje y la tasa de finalización. Según Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2015a): uno de los problemas más destacados de los MOOCs es su baja tasa de finalización, que oscila entre el 5% y el 15%. Esta problemática se debe, en parte, a la dificultad para evaluar de manera efectiva el progreso de los estudiantes en un entorno tan abierto y descentralizado. En concordancia con De la Garza, Sancho y Gómez (2015a): la falta de consenso sobre el propósito y la definición de participación en los MOOCs complica aún más la evaluación. Estos desafíos plantean interrogantes sobre la aplicabilidad universal del conectivismo y sugieren que se requiere una adaptación cuidadosa y un soporte adicional para que esta teoría pueda implementarse de manera efectiva y equitativa en todos los contextos educativos.

El conectivismo aún no se integra de forma natural en los entornos educativos, por lo que su impacto en el aprendizaje sigue siendo poco comprendido. Algunos expertos en modelos educativos no reconocen al conectivismo como una propuesta teórica independiente, sino como una adaptación de enfoques tradicionales. Ante esta necesidad de comprensión más profunda, surge la interrogante central de este estudio: ¿Cuáles son las características epistemológicas y pedagógicas del conectivismo que contribuyen significativamente a la construcción del conocimiento y el

desarrollo de competencias en los estudiantes dentro de entornos educativos digitalizados?.

A través de un análisis crítico de los beneficios y las limitaciones identificadas en la literatura especializada, esta investigación busca contribuir al desarrollo de teorías del conocimiento que integren efectivamente las tecnologías emergentes en la práctica educativa. Por consiguiente, el objetivo principal de este estudio es explorar, mediante una revisión sistemática de la literatura, las características del conectivismo que aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo una base teórica sólida que sustente su aplicación en contextos educativos contemporáneos y permita un enfoque más inclusivo y efectivo, aprovechando el potencial de las redes de conocimiento distribuidas para mejorar la comprensión y aplicación del aprendizaje en un entorno digitalizado.

2. Metodología (Materiales y métodos)

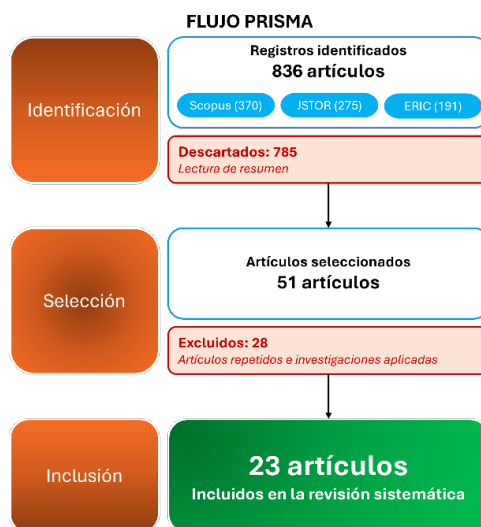
Este estudio se enmarcó en una investigación básica con un método inductivo, un enfoque cualitativo y un diseño documental no experimental. El método inductivo permitió construir conclusiones generales a partir del análisis particular de cada artículo seleccionado, identificando patrones y características comunes del conectivismo que emergieron de la literatura revisada. El enfoque cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2014): posibilitó la comprensión profunda de las perspectivas teóricas sobre el conectivismo como modelo educativo, priorizando la riqueza descriptiva y analítica de los datos por encima de la cuantificación, permitiendo explorar fenómenos en profundidad y desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural.

El diseño documental no experimental se justificó debido a que no se manipularon variables ni se intervino en ningún contexto educativo, sino que se analizaron documentos académicos previamente publicados para construir

el marco teórico y conceptual del conectivismo.

La investigación se desarrolló durante el período 2023-2024 en el Instituto Tecnológico Superior Sudamericano de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Para garantizar un proceso riguroso y transparente en la identificación, selección y análisis de la literatura, se empleó el marco metodológico *PRISMA* (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que permitió sistematizar la recolección y evaluación del conocimiento existente en el campo. Este protocolo, ampliamente reconocido en la comunidad científica internacional, aseguró la replicabilidad y transparencia del proceso de revisión sistemática.

Figura 1. Flujo de análisis de artículos PRISMA.



Fuente: Los Autores (2025).

La figura 1 ilustró el proceso sistemático de selección de artículos mediante el protocolo PRISMA, mostrando las tres fases principales del estudio. En la fase de identificación, se registraron 836 artículos provenientes de tres bases de datos académicas: Scopus (370 artículos), JSTOR (275 artículos) y ERIC (191 artículos). Durante esta fase inicial, se descartaron 785 documentos mediante la lectura de resúmenes, al no cumplir con los criterios

de pertinencia establecidos.

En la fase de selección, los 51 artículos restantes fueron sometidos a un análisis más profundo, excluyéndose 28 documentos adicionales por tratarse de artículos repetidos entre bases de datos o investigaciones aplicadas que no aportaban al marco teórico requerido. Finalmente, en la fase de inclusión, se incorporaron 23 artículos a la revisión sistemática, conformando el corpus definitivo de análisis para este estudio.

La selección de fuentes se realizó a través de bases de datos académicas reconocidas internacionalmente como Scopus, JSTOR y ERIC, garantizando así el acceso a producción científica de alto impacto. Los criterios de inclusión establecidos consideraron artículos publicados en los últimos diez años (2013-2023), relevantes para el conectivismo, la educación y el aprendizaje en entornos digitales. Se priorizaron aquellos estudios cuyos resúmenes se enfocaron en el conectivismo como teoría central y que presentaron un alto impacto académico medido por el número de citas recibidas.

El análisis de datos se realizó mediante una revisión sistemática que identificó temas recurrentes, teorías clave y brechas en la investigación sobre conectivismo educativo. Se empleó un enfoque crítico y comparativo para evaluar el conectivismo frente a enfoques tradicionales (conductismo, cognitivismo y constructivismo), estableciendo así sus características diferenciadoras y aportes al campo educativo contemporáneo.

Para aumentar la fiabilidad de los resultados obtenidos, se implementó la triangulación de fuentes como estrategia metodológica complementaria. Esta técnica consistió en combinar datos de diversas fuentes y perspectivas teóricas para garantizar una interpretación precisa y completa de los hallazgos.

La triangulación permitió contrastar información proveniente de diferentes tradiciones investigativas y contextos geográficos, fortaleciendo así la validez interna del estudio. Además, se utilizó un sistema de categorización

inductiva para identificar las características principales del conectivismo emergentes de la literatura analizada, facilitando la construcción de categorías conceptuales que no fueron predefinidas, sino que surgieron del análisis mismo de los datos, lo que permitió la posterior elaboración de la tabla de frecuencias presentada en los resultados.

Se reconocen limitaciones propias del enfoque cualitativo, como la subjetividad interpretativa y la dependencia de las fuentes disponibles. La delimitación temporal de diez años excluyó trabajos seminales previos a 2013, pero permitió capturar el conocimiento actual sobre conectivismo y tecnologías emergentes. Este estudio, aprobado por el Consejo Académico del Instituto Tecnológico Superior Sudamericano, servirá como base teórica para desarrollar un software con inteligencia artificial que aplicará estos hallazgos en contextos educativos reales.

3. Resultados

Las características del conectivismo identificadas a través de la revisión sistemática de la literatura se presentaron en dos tablas complementarias. La tabla 1 mostró el listado completo de los 23 estudios incluidos en la revisión, codificados del 1 al 23, con sus respectivos autores y años de publicación. Este corpus documental constituyó la base empírica sobre la cual se construyó el análisis de las características del conectivismo como modelo educativo.

Tabla 1. Listado de estudios incluidos en la revisión.

Código	Título	Autor y Año
1	Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital	(Siemens, 2005d)
2	Entorno de aprendizaje conectivista en laboratorio de ciencias de realidad aumentada para mejorar la alfabetización científica	(Techakosit y Wannapiroon, 2015)
3	Enfoque metodológico y marco tecnológico para romper las limitaciones actuales del modelo MOOC	(Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluze y García-Peñalvo, 2015b)
4	Aprendizaje y enseñanza de negocios sostenibles en la era digital: un enfoque desde la teoría del conectivismo	(Dziubaniuk, Ivanova-Gongne y Nyholm, 2023b)
5	Conectivismo y conocimiento conectivo	(Downes, 2012c)
6	"Como seres humanos, no podemos no aprender". Una entrevista con el profesor George Siemens sobre conectivismo, MOOC y analíticas de aprendizaje	(Siemens, Rudolph y Tan, 2020b)

Artículo Original / Original Article

7	Los roles de los líderes escolares en el desarrollo de aprendices preparados para el futuro: El caso de Singapur	(Wong y Ng, 2020)
8	¿Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital?	(Scott, 2016)
9	La promesa cuestionable de las redes sociales para la educación: Aprendizaje conectivo y el imperativo comercial	(Friesen y Lowe, 2012)
10	Indicadores de calidad pedagógica para el diseño de un curso en línea masivo y abierto para la formación docente	(De la Garza, Sancho y Gómez, 2015b)
11	Mejorando la diversión mediante la gamificación para aumentar la participación en los MOOC	(Borrás-Gené, Martínez-Núñez y Martín-Fernández, 2019b)
12	Los desafíos del aprendizaje conectivista en redes abiertas en línea: Experiencias de aprendizaje durante un curso masivo abierto en línea	(Kop, 2011b)
13	Motivación mediante gamificación: Adaptando herramientas motivacionales de los juegos de rol multijugador masivos en línea (MMORPG) para la evaluación entre pares en cursos en línea masivos y abiertos conectivistas (cMOOC)	(Danka, 2020)
14	¿Deserción o participación?. Un enfoque conectivista para comprender las estrategias de los participantes en un MOOC piloto de e-learning	(Jacobsen, 2019)
15	Conectivismo y liderazgo: aprovechando una teoría del aprendizaje de la era digital para redefinir el liderazgo en el siglo veintiuno	(Corbett y Spinello, 2020b)
16	El uso de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior: Contenido, comunidad y conectivismo - Aprendiendo de los estudiantes usuarios	(Brown y Foster, 2023b)
17	¿Conectivismo: Teoría del aprendizaje del futuro o vestigio del pasado?	(Kop y Hill, 2008b)
18	Lo bueno y lo malo de los MOOCs estilo Coursera	(Bates, 2012)
19	Conociendo el conocimiento	(Siemens, 2006c)
20	¿Son los estudiantes ya conectivos?. Perspectivas sobre la enseñanza del inglés mediante un enfoque conectivo	(Boyraz y Ocak, 2022b)
21	¿Es viable el conectivismo?	(Langridge, 2023)
22	Explorando el aprendizaje en línea desde la perspectiva del conectivismo	(Jailani, Maulan, Mohamad, Hoo, Yusuf y Rahmat, 2023)
23	Desarrollo de un entorno digital de aprendizaje desde el Conectivismo y su posterior análisis utilizando algoritmos de machine learning	(Sánchez, 2019)

Fuente: Los Autores (2025).

La tabla 2 sintetizó las cinco características principales del conectivismo identificadas en los estudios revisados, especificando para cada una su definición conceptual, las referencias bibliográficas que la abordaron, su frecuencia absoluta y su importancia relativa expresada en porcentaje.

Tabla 2. Características abordadas en los estudios sobre el conectivismo.

Característica	Referencia artículo	Frecuencia	Importancia
Diversidad: importancia de acceder y utilizar una amplia gama de fuentes de conocimiento y perspectivas.	7, 8	2	8,69%
Autonomía: capacidad de los estudiantes para dirigir activamente su propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender, según sus intereses y necesidades.	8, 17, 4, 12, 14	5	21,74%
Interactividad: valor fundamental que fomenta la participación activa mediante el intercambio constante entre estudiantes, facilitadores y contenidos digitales, fortaleciendo el aprendizaje colaborativo y en red.	8, 9, 10, 12, 13, 22, 18	7	30,43%
Apertura: acceso abierto a materiales educativos y fomento de	3, 4, 13, 23	4	17,39%

la participación en comunidades de aprendizaje.			
Entornos conectados de aprendizaje: permiten aprender en red, compartir conocimientos.	2, 4, 5, 6, 11, 23, 1, 19, 12, 21, 15, 16	12	52,17%

Fuente: Los Autores (2025).

De acuerdo con los resultados obtenidos, los entornos conectados de aprendizaje constituyeron la característica más frecuentemente abordada en la literatura revisada, con una presencia del 52,17% de los artículos analizados (12 de 23 estudios). Estos entornos se definieron como espacios que permitieron aprender en red, compartir conocimientos y generar comunidades activas de colaboración, siendo considerados fundamentales para facilitar procesos educativos en contextos digitales.

La interactividad ocupó el segundo lugar en términos de frecuencia, apareciendo en el 30,43% de los artículos (7 de 23 estudios). Esta característica reflejó la importancia del intercambio constante entre estudiantes, docentes y contenidos digitales como mecanismo para fortalecer el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento en red y en tiempo real.

La autonomía fue valorada en el 21,74% de los artículos analizados (5 de 23 estudios), destacándose como la capacidad de los estudiantes para dirigir activamente su propio proceso de aprendizaje. Esta característica implicó la toma de decisiones conscientes sobre qué, cómo y cuándo aprender, ajustando los ritmos y estilos a las necesidades e intereses personales.

La apertura apareció con una frecuencia del 17,39% (4 de 23 estudios), asociándose a la posibilidad de acceder libremente a recursos educativos y participar en comunidades abiertas que promovieron el intercambio de ideas y experiencias. Esta característica se relacionó estrechamente con iniciativas como los Recursos Educativos Abiertos (REA) y prácticas de conocimiento compartido.

Finalmente, la diversidad fue tratada en el 8,69% de los artículos (2 de 23 estudios), destacándose como la necesidad de acceder y utilizar una amplia gama de fuentes de conocimiento, perspectivas culturales y enfoques metodológicos. Aunque presentó la menor frecuencia, su presencia en los análisis denotó un interés emergente por construir experiencias educativas más inclusivas y representativas de la pluralidad del saber.

4. Conclusiones

El conectivismo redefine la concepción del aprendizaje al enfatizar que este ocurre dentro de redes distribuidas de conocimiento. La capacidad de identificar y establecer conexiones entre ideas, campos y disciplinas constituye el núcleo fundamental de este enfoque, permitiendo a los estudiantes desarrollar un pensamiento más holístico y adaptable. Esta habilidad resulta crucial para enfrentar los desafíos complejos del entorno globalizado actual, donde la información fluye de manera constante y las fronteras disciplinarias se tornan cada vez más difusas.

Epistemológicamente, el conectivismo introduce un cambio paradigmático al definir el conocimiento como fenómeno dinámico y distribuido en redes de personas, tecnologías y sistemas de información, en contraposición a la visión tradicional estática y localizada. Prioriza la capacidad de conectar diversas fuentes sobre la acumulación de datos, representando un aporte significativo a las teorías contemporáneas del aprendizaje al reconocer la naturaleza colaborativa y distribuida del conocimiento en la era digital.

El conectivismo enfatiza la flexibilidad y adaptabilidad del conocimiento, que debe actualizarse continuamente en un mundo cambiante, desafiando la noción tradicional de conocimiento como conjunto fijo y destacando el pensamiento crítico y la creatividad. Su categorización en cinco tipos -saber sobre, hacer, ser, dónde y transformar- refleja una comprensión compleja de

la cognición humana en sus dimensiones declarativa, procedimental, contextual y transformacional. Esta taxonomía representa uno de los aportes más novedosos del conectivismo, ampliando la comprensión tradicional del conocimiento más allá de lo meramente cognitivo.

El conectivismo otorga autonomía a los estudiantes, concebidos como agentes activos responsables de gestionar sus redes de aprendizaje y personalizar su experiencia educativa según sus intereses y necesidades. Esta autonomía fomenta la autoevaluación y autorregulación, habilidades esenciales para el aprendizaje permanente. Sin embargo, no todos los estudiantes poseen la madurez académica o competencias digitales necesarias para ejercer esta autonomía efectivamente, constituyendo una limitación práctica significativa en la implementación del modelo conectivista.

Esta revisión sistemática revela tres características esenciales para la adopción del conectivismo: los entornos conectados de aprendizaje (52,17%), que constituyen la infraestructura tecnológica fundamental; la interactividad (30,43%), como mecanismo operativo que dinamiza el aprendizaje en red; y la autonomía del estudiante (21,74%), competencia individual que permite aprovechar estos entornos productivamente. El desarrollo de estas competencias resulta crucial para que los estudiantes se desenvuelvan efectivamente en este paradigma.

La aplicación de estos hallazgos implica que las instituciones educativas deben crear entornos digitales que faciliten la interacción constante entre estudiantes, docentes y contenidos, y diseñar estrategias que promuevan gradualmente la autonomía estudiantil. La integración tecnológica debe potenciar estas habilidades, evitando la subutilización actual de plataformas virtuales en educación superior. El rol docente se transforma: actúa como mediador y facilitador, responsable de identificar, articular y visibilizar los múltiples nodos de aprendizaje que rodean al estudiante.

La comparación con teorías pedagógicas tradicionales revela que el

conectivismo no necesariamente reemplaza los enfoques conductistas, cognitivistas o constructivistas, sino que los complementa al incorporar la dimensión tecnológica y reticular del aprendizaje. Mientras el constructivismo enfatiza la construcción individual y social del conocimiento, el conectivismo añade la dimensión de redes distribuidas y la importancia del conocimiento almacenado externamente. Esta complementariedad sugiere que los educadores no deben abandonar completamente los modelos tradicionales, sino integrarlos de manera coherente con los principios conectivistas según las necesidades específicas de cada contexto educativo.

No obstante, este estudio y el modelo conectivista presentan limitaciones. La revisión documental, aunque rigurosa, dependió de la calidad y disponibilidad de las fuentes. La delimitación temporal de diez años pudo excluir aportes históricos relevantes, aunque permitió reflejar el estado actual del conocimiento. Además, el enfoque cualitativo implicó cierta subjetividad, atenuada mediante triangulación. Teóricamente, el conectivismo aún enfrenta cuestionamientos sobre su estatus epistemológico y la falta de evidencia empírica amplia que respalde su eficacia educativa.

Las investigaciones futuras deben orientarse hacia estudios empíricos que evalúen la efectividad del conectivismo en contextos específicos como Ecuador y América Latina, donde las brechas digitales plantean desafíos adicionales. Es necesario investigar el desarrollo progresivo de competencias de autonomía en estudiantes de sistemas educativos tradicionales y diseñar instrumentos válidos para evaluar el aprendizaje conectivista. También se debe explorar el potencial de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial para facilitar la implementación de estos modelos, así como analizar las implicaciones éticas de la distribución del conocimiento en redes digitales.

Esta investigación identificó los elementos fundamentales del conectivismo en la era digital: los entornos conectados de aprendizaje, la interactividad y la autonomía, pilares que representan una respuesta

contemporánea a las demandas formativas del mundo interconectado. Sin embargo, su implementación efectiva requiere infraestructura tecnológica adecuada y un cambio cultural profundo en las concepciones sobre el rol docente, estudiantil y del conocimiento. Las instituciones que adopten este modelo deben considerar las competencias previas de sus estudiantes, diseñar trayectorias que desarrollen progresivamente la autonomía y garantizar que la tecnología potencie el aprendizaje en red como medio, no como fin.

5. Referencias

- Bates, T. (2012). *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs*. United States: Tony Bates.
- Borrás-Gené, O., Martínez-Núñez, M., & Martín-Fernández, L. (2019a,b). *Enhancing fun through gamification to improve engagement in MOOC*. *Informatics*, 6(28), 1-20, e-ISSN: 2227-9709. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/INFORMATICS6030028>
- Boyras, S., & Ocak, G. (2022a,b). *Are students already connective?. Insights on teaching English through a connective approach*. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 18(1), 24-45, e-ISSN: 1551-2576. Recuperado de: <https://doi.org/10.37120/ijttl.2022.18.1.02>
- Brown, G., & Foster, C. (2023a,b). *The Use of Virtual Learning Environments in Higher Education-Content, Community and Connectivism-Learning from Student Users*. In Jahankhani, H., Jamal, A., Brown, G., Sainidis, E., Fong, R., Butt, U. (eds.). *AI, Blockchain and Self-Sovereign Identity in Higher Education. Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*. (pp. 125-142). ISBN: 978-3-031-33627-0. Switzerland: Springer, Cham.
- Corbett, F., & Spinello, E. (2020a,b). *Connectivism and leadership*:

- harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. Heliyon*, 6, 1-9, e-ISSN: 2405-8440. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/J.HELIYON.2020.E03250>
- Danka, I. (2020). *Motivation by gamification: Adapting motivational tools of mas-sively multiplayer online role-playing games (MMORPGs) for peer-to-peer as-sessment in connectivist massive open online courses (cMOOCs)*. *International Review of Education*, 66, 75-92, e-ISSN: 1573-0638. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/S11159-020-09821-6>
- De la Garza, L., Sancho, T., & Gómez, M. (2015a,b). *Indicators of pedagogical quality for the design of a Massive Open Online Course for teacher training*. *Rusc. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 104-118, e-ISSN: 1698-580X. Retrieved from: <https://doi.org/10.7238/RUSC.V12I1.2260>
- Downes, S. (2012a,b,c). *Connectivism and Connective Knowledge*. ISBN: 978-1-105-77846-9. Canada: National Research Council Canada.
- Dziubaniuk, O., Ivanova-Gongne, M., & Nyholm, M. (2023a,b). *Learning and teaching sustainable business in the digital era: a connectivism theory approach*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(20), 1-23, e-ISSN: 2365-9440. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/S41239-023-00390-W>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M., & García-Peñalvo, F. (2015a,b). *Methodological Approach and Technological Framework to Break the Current Limitations of MOOC Model*. *Journal of Universal Computer Science*, 21(5), 712-734, e-ISSN: 0948-6968. Austria: Technische Universität Graz.
- Friesen, N., & Lowe, S. (2012). *The questionable promise of social media for educa-tion: Connective learning and the commercial imperative*. *Jcal. Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 183-

- 194, e-ISSN: 1365-2729. Retrieved from:
<https://doi.org/10.1111/J.1365-2729.2011.00426.X>
- 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.
- INEE (2018). **Ineval presentó resultados de PISA-D**. Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Jacobsen, D. (2019). ***Dropping Out or Dropping In? A Connectivist Approach to Understanding Participants' Strategies in an e-Learning MOOC Pilot***. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 1-21, e-ISSN: 2211-1670. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/S10758-017-9298-Z>
- Jailani, A., Maulan, S., Mohamad, N., Hoo, J., Yusuf, A., & Rahmat, N. (2023). ***Exploring Online Learning from Connectivism View***. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(7), 924-937, e-ISSN: 2222-6990. Retrieved from:
<https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i7/17042>
- Kop, R. (2011a,b). ***The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course***. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19-38, e-ISSN: 1492-3831. Retrieved from:
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.882>
- Kop, R., & Hill, A. (2008a,b). ***Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?***. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13, e-ISSN: 1492-3831. Retrieved from:
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Langridge, A. (2023). ***Is Connectivism Viable?***. *The Interdisciplinary Journal of Student Success*, 2, 13-25, e-ISSN: 2817-2221. Canada: CDS Press.
- Sánchez, J. (2019). **Desarrollo de un entorno digital de aprendizaje desde**

el Conectivismo y su posterior análisis utilizando algoritmos de machine learning. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 69, 1-22, e-ISSN: 1135-9250. España: Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa.

Scott, J. (2016). **Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age?**. *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069, e-ISSN: 0142-159X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>

Siemens, G. (2005a,b,c,d). **Connectivism: A learning theory for the digital age**. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), 3-10, e-ISSN: 1550-6908. United States: DonEl Learning, Inc.

Siemens, G. (2006a,b,c). **Knowing Knowledge**. ISBN: 978-1-4303-0230-8. United States: Lulu Press.

Siemens, G., Rudolph, J., & Tan, S. (2020a,b). **“As human beings, we cannot not learn”. An interview with Professor George Siemens on connectivism, MOOCs and learning analytics**. *Jalt. Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 108-119, e-ISSN: 2591-801X. Retrieved from: <https://doi.org/10.37074/JALT.2020.3.1.15>

Techakosit, S., & Wannapiroon, P. (2015). **Connectivism Learning Environment in Augmented Reality Science Laboratory to Enhance Scientific Literacy**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2108-2115, e-ISSN: 1877-0428. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.02.009>

Wong, C., & Ng, D. (2020). **The roles of school leaders in developing future-ready learners: The case of Singapore**. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 249-269, e-ISSN: 1758-6518. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0283>

Jonnathan Danilo Vallejo Sacoto

e-mail: jdvallejo@sudamericano.edu.ec

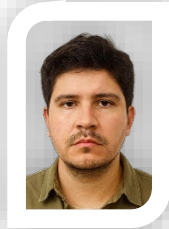


Nacido en Cuenca, Ecuador, el 20 de febrero del año 1996. Tecnólogo Superior en Desarrollo de software de profesión; ejerzo funciones académicas y de acompañamiento de proyectos en el Instituto Tecnológico Superior Sudamericano (ITS); he participado como tutor de trabajos técnicos y como ponente invitado en eventos institucionales

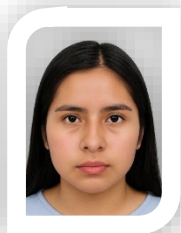
de innovación tecnológica; actualmente soy docente del Instituto Tecnológico Superior Sudamericano (ITS) de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Luis Antonio Fernández Parra

e-mail: lafernandez@sudamericano.edu.ec



Nacido en Cuenca, Ecuador, el 15 de agosto del año 1992. Arquitecto de profesión; Magister en Artes y en Filosofía; con actividad académica y creativa en diseño arquitectónico y expresión gráfica; desarrollo obra y difusión visual como ilustrador; y he participado en proyectos y trabajos universitarios vinculados a sistemas estructurales laminares en madera y diseño arquitectónico; actualmente docente del Instituto Tecnológico Superior Sudamericano (ITS) de la ciudad de Cuenca, Ecuador.



Nancy Maribel Eras Eras
e-mail: nmeras@sudamericano.edu.ec

Nacida en Cuenca, Ecuador, el 27 de marzo del año 1995. Ingeniera electrónica y telecomunicaciones de profesión; poseo formación universitaria en la Universidad de Cuenca (UCUENCA), donde desarrollé mi tesis de grado vinculada al diseño de sistemas electrónicos aplicados a la educación y las telecomunicaciones; soy docente e investigadora del Instituto Tecnológico Superior Sudamericano (ITS) de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Marco Aurelio Guamán Buestáne-mail: magbmail@gmail.com

Nacido en Azogues, provincia del Cañar, Ecuador, el 2 de mayo del año 1982. Ingeniero Informático con sólida formación y experiencia docente en el campo del desarrollo de software; actualmente me desempeño en el Instituto Tecnológico Superior Sudamericano (ITS), impartiendo asignaturas como Programación Web y Despliegue de Aplicaciones; he participado en investigaciones aplicadas enfocadas en tecnologías de asistencia para personas con discapacidad visual, mostrando interés por la integración práctica de software en entornos de inclusión y movilidad; mi enfoque profesional combina el desarrollo de soluciones tecnológicas innovadoras con la pedagogía orientada al aprendizaje significativo en carreras técnicas.

Las Estrategias Motivacionales para Potenciar el Entrenamiento Deportivo en las Escuelas

Autores: Cinthya Lissette Orellana Londoño

Universidad César Vallejo, **UCV**

cinthyaorellanalondono@hotmail.com

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6248-1258>

Luis Enrique Castro Tobar

Universidad Internacional de La Rioja, **UNIR**

arq.luisct25@gmail.com

Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0009-2734-2653>

Resumen

El entrenamiento deportivo escolar enfrenta desafíos globales relacionados con la desmotivación y el abandono estudiantil de la práctica deportiva, requiriéndose estrategias efectivas que promuevan la participación sostenida. El objetivo del estudio fue analizar la evidencia científica de las estrategias motivacionales para potenciar el entrenamiento deportivo en las escuelas. Se empleó un método inductivo con enfoque cualitativo y diseño no experimental documental. Durante seis meses se realizó una revisión sistemática de la literatura en bases de datos como Scopus, *Web of Science*, SciELO, Redalyc, EbscoHost, ProQuest y repositorios universitarios, empleando palabras clave específicas. De 52 registros identificados, se excluyeron 37 por muestra distinta, variables diferentes o ausencia de texto completo, seleccionándose finalmente 15 artículos. Los resultados evidenciaron que las estrategias más efectivas incluyen: establecimiento de metas personalizadas, retroalimentación positiva constructiva, creación de climas de entrenamiento positivos, incorporación de elementos lúdicos, fomento de autonomía estudiantil, promoción de competencia saludable, y reconocimiento de logros individuales y grupales. Se concluye que las estrategias motivacionales constituyen elementos esenciales para potenciar el entrenamiento deportivo escolar, trascendiendo el desarrollo físico para cultivar mentalidad resiliente, autodisciplina y compromiso sostenible, impactando positivamente en el bienestar emocional y desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: motivación; educación física; entrenamiento deportivo; estrategias educativas; deporte escolar.

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

Cómo citar este artículo:

Orellana, C., & Castro, L. (2025). **Las Estrategias Motivacionales para Potenciar el Entrenamiento Deportivo en las Escuelas.** *Revista Científica*, 10(36), 294-314, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.14.294-314>

Fecha de Recepción:

12-11-2024

Fecha de Aceptación:

08-04-2025

Fecha de Publicación:

05-05-2025

Motivational Strategies to Enhance Sports Training in Schools

Abstract

School sports training faces global challenges related to student demotivation and dropout from sports practice, requiring effective strategies that promote sustained participation. The study objective was to analyze scientific evidence of motivational strategies to enhance sports training in schools. An inductive method with qualitative approach and non-experimental documentary design was employed. During six months, a systematic literature review was conducted in databases such as Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, EbscoHost, ProQuest and university repositories, using specific keywords. From 52 identified records, 37 were excluded due to different sample, different variables or absence of full text, finally selecting 15 articles. Results showed that the most effective strategies include: establishment of personalized goals, constructive positive feedback, creation of positive training climates, incorporation of playful elements, promotion of student autonomy, encouragement of healthy competition, and recognition of individual and group achievements. It is concluded that motivational strategies constitute essential elements to enhance school sports training, transcending physical development to cultivate resilient mindset, self-discipline and sustainable commitment, positively impacting students' emotional well-being and comprehensive development.

Keywords: motivation; physical education; sports training; educational strategies; school sports.

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

How to cite this article:

Orellana, C., & Castro, L. (2025). **Motivational Strategies to Enhance Sports Training in Schools.** *Revista Scientific*, 10(36), 294-314, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.14.294-314>

Date Received:
12-11-2024

Date Acceptance:
08-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Indudablemente, en la actualidad, la participación en actividades deportivas ha adquirido un rol fundamental y altamente solicitado a nivel mundial, lo cual se vincula estrechamente con el aumento en la cantidad de niños y adolescentes que buscan en diferentes entornos deportivos, ya sean canchas, centros de concentración o áreas de entrenamiento, la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje mediante la práctica de deportes individuales o en equipo. En este contexto educativo, el entrenamiento deportivo no solo se trata de desarrollar habilidades físicas, sino también de cultivar una mentalidad resiliente, un sentido de logro y una pasión duradera por la actividad física.

Las estrategias motivacionales emergen como elementos esenciales para potenciar el entrenamiento deportivo en las escuelas, puesto que la capacidad de motivar a los estudiantes a comprometerse con el ejercicio y el deporte no solo influye en su rendimiento físico, sino también en su bienestar emocional y su desarrollo personal. La teoría de la motivación y la psicología educativa brindan un marco conceptual para comprender las estrategias motivacionales en la participación activa y el rendimiento de los estudiantes en actividades deportivas, estableciendo bases teóricas sólidas que sustentan la presente investigación.

No obstante, el ámbito del entrenamiento deportivo enfrenta desafíos significativos a nivel global. En este sentido, González, Fernández, Guijarro y Sierra (2021): señalan que en España, tanto las federaciones deportivas como las entidades gubernamentales relacionadas con el deporte no imponen requisitos académicos mínimos para aquellos involucrados en la realización de entrenamientos deportivos, lo cual ha dado lugar a que cualquier individuo que afirme ser un entrenador deportivo pueda ocupar tal posición, incluso sin poseer la capacitación académica adecuada en el campo deportivo.

De manera similar, Rodríguez, León y De la Paz-Ávila (2022):

evidencian que en América Latina, la participación en actividades deportivas revela que tanto niños como adultos carecen de una distribución equilibrada en los regímenes de entrenamiento deportivo. Además, estos autores indican que no es apropiado considerar a los niños como versiones de adultos, por lo tanto, el entrenamiento deportivo para niños no puede simplemente ser una reducción del entrenamiento diseñado para adultos, ya que, debido a su edad y características físicas, requieren un enfoque y tratamiento distintos tanto en la teoría como en la práctica.

Particularmente, Bermúdez, Díaz y Fernández (2018a): destacan que en Ecuador, el entrenamiento deportivo recibe poco la consideración adecuada en términos de importancia, lo que se traduce en una carencia de infraestructura y recursos suficientes para su práctica. A esto se añade una disminución gradual en el número de estudiantes que entrenan cualquier deporte, debido a la falta de incentivo e implementos. Asimismo, se nota que los alumnos involucrados experimentan fluctuaciones en su estado emocional, presentan un bajo nivel de desarrollo en habilidades sociales y muestran una confianza limitada.

La pertinencia de investigar las estrategias motivacionales para potenciar el entrenamiento deportivo en las escuelas radica en su impacto positivo tanto en el rendimiento académico como deportivo, al aumentar el interés, compromiso y dedicación de los estudiantes, previniendo el abandono escolar y garantizando su bienestar emocional. Además, la participación en actividades deportivas permite desarrollar habilidades sociales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, fomentando hábitos saludables para su desarrollo integral.

La investigación se justifica teóricamente porque amplía el conocimiento sobre cómo las teorías de la motivación se aplican en el entrenamiento deportivo escolar. Desde una perspectiva práctica, sus resultados pueden ser utilizados por educadores y entrenadores para crear

programas deportivos más efectivos que mejoren el rendimiento y compromiso estudiantil. Aunque existe un creciente interés por comprender cómo las estrategias motivacionales transforman la experiencia deportiva escolar, aún es necesario sistematizar la evidencia científica disponible para identificar las mejores prácticas.

Ante esta problemática, surge la necesidad de examinar de manera integral cómo las estrategias motivacionales influyen en el entrenamiento deportivo escolar. Considerando la diversidad de enfoques y la necesidad de identificar las prácticas más efectivas en contextos educativos, resulta pertinente cuestionarse: ¿Cuáles son las estrategias motivacionales más efectivas para potenciar el entrenamiento deportivo en las escuelas y cómo influyen en la participación, el rendimiento y el compromiso de los estudiantes?. Esta interrogante busca comprender tanto la naturaleza de las estrategias como sus efectos en el desarrollo deportivo y personal de los estudiantes, considerando los factores intrínsecos y extrínsecos que intervienen en su motivación.

En función de dar respuesta a esta interrogante y de sistematizar el conocimiento disponible en la literatura científica, el objetivo general de esta investigación es analizar la evidencia científica de las estrategias motivacionales para potenciar el entrenamiento deportivo en las escuelas. Para alcanzar este propósito, se establecen los siguientes objetivos específicos: determinar las estrategias motivacionales que potencian el entrenamiento deportivo en las escuelas; conocer qué técnicas y métodos pueden implementarse para fomentar mentalidad positiva y autodisciplina mediante el entrenamiento deportivo; y conocer si las estrategias motivacionales personalizadas pueden lograr el compromiso en el entrenamiento deportivo en las escuelas.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El presente estudio correspondió a una revisión sistemática de la literatura con método inductivo, partiendo del análisis de casos particulares para establecer conclusiones generales sobre las estrategias motivacionales en el entrenamiento deportivo escolar. En el análisis realizado por Hernández, Fernández y Baptista (2014): este método permite construir conocimiento generalizable mediante la observación sistemática de fenómenos específicos. El estudio analizó y sintetizó críticamente investigaciones, teorías y enfoques previos con el propósito de resumir el estado actual del conocimiento, destacando tendencias, consensos y discrepancias en el campo.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo que permitió examinar holísticamente las estrategias motivacionales documentadas en la literatura, comprendiendo sus contextos, efectos y experiencias reportadas. Se empleó un diseño no experimental documental, analizando información existente en documentos científicos publicados sin manipulación de variables. Este diseño permitió acceder a una amplia gama de experiencias y hallazgos sin las limitaciones logísticas de un estudio experimental de campo.

La investigación se desarrolló durante un período de seis meses, entre enero y junio de 2024, tiempo en el cual se llevó a cabo la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la literatura científica relevante. En este análisis, se examinaron investigaciones científicas actuales que tenían relación con el tópico de estudio, lo cual reveló un aumento progresivo en el conocimiento que respaldó la importancia de incorporar estrategias para mejorar el entrenamiento deportivo en los niños. La inclusión de estas motivaciones fue demostrada como un factor fundamental para enriquecer la experiencia deportiva y preparar a los estudiantes para una participación efectiva en un entorno educativo.

Se realizó una búsqueda en bases de datos académicas como Scopus, *Web of Science*, SciELO, Redalyc, EbscoHost, ProQuest y repositorios

universitarios para identificar estudios relevantes sobre estrategias motivacionales y entrenamiento deportivo. Las palabras clave empleadas fueron: “estrategias motivacionales”, “entrenamiento deportivo escolar”, “motivación en el deporte”, “educación física” e “influencia de entrenamiento deportivo en la escuela”. Se aplicaron filtros temporales para incluir preferentemente estudios de los últimos diez años, considerando también trabajos clásicos fundamentales.

Los criterios de inclusión fueron: estudios en revistas indexadas centrados en estrategias motivacionales en el entrenamiento deportivo escolar, con población estudiantil de nivel básico y secundario, en español, inglés o portugués, y con datos empíricos y análisis metodológicos rigurosos. Los criterios de exclusión consideraron: estudios con población distinta a la escolar, artículos que abordaran variables diferentes a las estrategias motivacionales, investigaciones enfocadas en deportistas de alto rendimiento o profesionales, y artículos sin texto completo disponible.

El proceso de selección inició con 52 registros identificados mediante búsquedas sistemáticas en las bases de datos. Tras la evaluación según los criterios establecidos, se excluyeron 37 publicaciones: 20 por muestras distintas a la población escolar de interés, 14 por abordar variables diferentes a las estrategias motivacionales y entrenamiento deportivo, y 3 por carecer de texto completo. Finalmente, se seleccionaron 15 artículos que cumplieron todos los criterios de inclusión para el análisis.

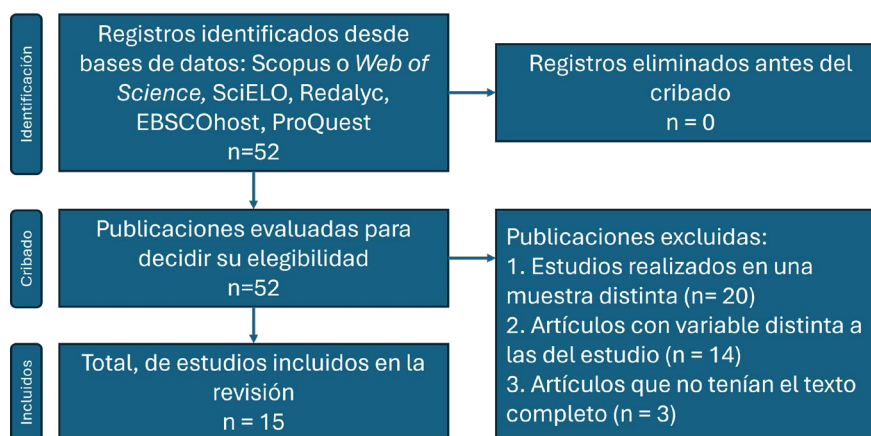
Los artículos seleccionados se leyeron completamente, extrayendo información relevante como tipos de estrategias motivacionales, resultados, población y contexto de implementación. Se diseñó una matriz de análisis que sistematizó: autor y año, fuente, tipo de estrategia, población objetivo, contexto educativo, hallazgos principales y aportes al campo. Se identificaron patrones y tendencias en las estrategias motivacionales, observando su adaptación a diferentes contextos, grupos de edad, deportes y niveles de habilidad.

La información se organizó en categorías como retroalimentación positiva, establecimiento de metas, trabajo en equipo, autodisciplina y personalización de estrategias. Los hallazgos se presentaron mediante tablas descriptivas que sintetizaron las características y resultados de los estudios, identificando las estrategias más efectivas y áreas que requieren mayor investigación. El análisis de contenido cualitativo permitió identificar convergencias y divergencias entre los estudios revisados. La investigación no requirió aprobación ética dado su carácter documental sin participantes humanos directos.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Se exploró la importancia de las estrategias motivacionales en el contexto del entrenamiento deportivo escolar, cómo influyeron en la participación activa y la mejora del rendimiento, y cómo estas estrategias no solo impulsaron el desarrollo físico, sino que también contribuyeron a la formación de individuos resilientes y comprometidos con un estilo de vida saludable. El proceso de selección bibliográfica se presentó mediante un diagrama de flujo que permitió visualizar las etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios analizados.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección bibliográfica.



Fuente: Los Autores (2024).

La figura 1 mostró que se identificaron 52 registros mediante búsquedas sistemáticas en Scopus, *Web of Science*, SciELO, Redalyc, EbscoHost, ProQuest y repositorios universitarios. Durante el cribado se excluyeron 37 publicaciones: 20 por muestras distintas a la población escolar objetivo, 14 por abordar variables diferentes a las estrategias motivacionales y entrenamiento deportivo, y 3 por carecer de texto completo. Finalmente, 15 artículos cumplieron los criterios de inclusión y fueron organizados en dos tablas descriptivas que sintetizaron sus características metodológicas, contextuales y hallazgos principales, facilitando la identificación de patrones en las estrategias motivacionales para el entrenamiento deportivo escolar.

Tabla 1. Síntesis descriptiva de los artículos incluidos.

Título	Autor / Año	Fuente	Aporte
Pruebas de eficiencia física: Información para profesores y entrenadores deportivos	Oviedo, Reynosa, Martínez y Columbie (2021a)	International Journal of Early Childhood Special Education	Estimula la dedicación y el compromiso de los estudiantes hacia la actividad física y deportiva
El grado de la evidencia de las hipótesis estadísticas mediante el factor Bayes en las ciencias del deporte	Ramos-Vera (2021a)	Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte	Proporcionar retroalimentación positiva y constructiva que refuerce su motivación en el deporte
Muscle stretching exercises and resistance training in fibromyalgia: which is better? A three-arm randomized controlled trial	Assumpção, et al. (2018a)	European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine	Motivación intrínseca y extrínsecamente para participar activamente en el entrenamiento deportivo
El entrenamiento de la lucha olímpica para el desarrollo personal y social en adolescentes: una propuesta extracurricular desde la Educación Física	Bedón (2021a)	Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física	Diseño de enfoques que inspiren y mantengan el compromiso de los estudiantes en la actividad física y deportiva
El arte, el deporte y la lúdica: elementos claves de la educación para la paz	Bermúdez, Díaz, Fernández (2018b)	Revista Conrado	Los objetivos deportivos deben ser personalizados para reflejar los intereses y las metas individuales de los estudiantes
Estrategias motivacionales para la mejora del desempeño docente	Camacho, Sánchez, Hernández y Paredes (2023a)	Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar	Opciones y control sobre su participación en el entrenamiento deportivo
Análisis y validación psicométrica de una nueva forma de presentación (ordenada) del Perfil de Estados de Ánimo (Valencia, Intensidad, Control) POMS-VIC	Borges, Ruiz-Barquín y De la Vega (2017a)	Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación	La mentalidad positiva, permite alcanzar las metas en el entrenamiento
Estrategias motivacionales para los empleados del área de producción de una empresa industrial orientada al sector de la construcción ubicada en la ciudad capital	Chavarría (2011a)	Universidad de San Carlos de Guatemala	El esfuerzo constante y la perseverancia permiten alcanzar los logros.
Ejercicio físico e inteligencia	Ladino,	Revista	Diseñar actividades que

Artículo Original / Original Article

emocional en un grupo de estudiantes Universitarias	González-Correa, González-Correa y Caicedo (2016a)	Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte	promuevan la competencia saludable y el trabajo en equipo.
Entrenamiento en deportes de equipo: el entrenamiento estructurado en el FCB	Tarragó, Massafret-Marimón, Seirul-lo y Cos (2019a)	Apunts. Educación Física y Deportes	Fomentan la interacción social positiva entre los estudiantes durante el entrenamiento
Deporte y sociedad encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte	Mora (2019a)	Universidad de la República de Uruguay	Los elementos lúdicos mantienen el interés en los entrenamientos
Biomecánica Deportiva y control de entrenamiento	Ramón (2009a)	Funámbulos Editores	Crear en sí mismo para lograr los objetivos y desafíos personales
Origen y evolución de las patentes y marcas en biomecánica deportiva	González-Montesinos y Fernández-Santos (2012a)	Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte	Los desafíos que se implanten en los estudiantes deben ser graduales
Biomecánica aplicada al deporte: contribuciones, perspectivas y desafíos	Soares (2012a)	Lecturas: Educación Física y Deportes	Las estrategias permiten reconocerlas características propias de los estudiantes
Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales	Caballo (2007a)	Siglo XXI de España Editores, S.A.	Cada estudiante tiene metas distintas y se debe trabajar de manera individualizada

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 1 presentó la síntesis de los 15 artículos incluidos, organizados según título, autor, año, fuente y aporte principal. Se identificaron contribuciones relevantes como: estimulación de la dedicación estudiantil hacia la actividad física, retroalimentación positiva, desarrollo de motivación intrínseca y extrínseca, enfoques personalizados, promoción de autonomía, mentalidad positiva para alcanzar metas, autodisciplina, actividades que promovieron competencia saludable y trabajo en equipo, interacción social positiva, elementos lúdicos, autoconfianza, desafíos graduales y personalización de metas.

Los estudios provinieron de revistas indexadas en educación física, ciencias del deporte, psicología del ejercicio y pedagogía experimental, abarcando contextos geográficos de España, América Latina, Uruguay, Guatemala y otros contextos internacionales.

Tabla 2. Síntesis de los hallazgos principales en los artículos.

Autor / Año	Resultados principales
Oviedo, Reynosa, Martínez y Columbie (2021b)	El uso de estrategias motivacionales en el ámbito deportivo escolar cambió significativamente la actitud e interés de los estudiantes, fortaleciendo su responsabilidad en los compromisos deportivos.
Assumpção, et al. (2018b)	Las estrategias motivacionales mejoraron la disposición estudiantil a involucrarse en las sesiones deportivas, aumentando tanto la motivación interna como externa al adaptar las dinámicas a sus intereses.
Bedón (2021b)	Los entrenadores que diseñaron metodologías dinámicas mantuvieron el entusiasmo en la práctica deportiva, mientras que la orientación personalizada y el apoyo emocional aumentaron significativamente el compromiso estudiantil.
Bermúdez, Díaz, Fernández (2018c)	El establecimiento de metas claras y personalizadas aumentó la perseverancia durante el entrenamiento y conectó las aspiraciones personales con el rendimiento deportivo.
Camacho, Sánchez, Hernández y Paredes (2023b)	Brindar opciones y autonomía en la toma de decisiones aumentó la motivación, responsabilidad y sentido de pertenencia.
Ramos-Vera (2021b)	La retroalimentación positiva y el reconocimiento de logros aumentan la motivación deportiva.
Ladino, González-Correa, González-Correa y Caicedo (2016b)	La competencia saludable y el reconocimiento de logros grupales motivaron la mejora constante, fomentaron el trabajo en equipo y fortalecieron vínculos estudiantiles sin generar rivalidades negativas.
Tarragó, Massafret-Marimón, Seirul-lo y Cos (2019b)	La interacción positiva fortaleció el sentido de pertenencia y redujo el abandono deportivo, mientras que el entusiasmo de los entrenadores aumentó la entrega y motivación estudiantil.
Borges, Ruiz-Barquín y De la Vega (2017b)	Las técnicas aplicadas y la mentalidad positiva desarrollaron perseverancia, enfoque hacia objetivos claros y constancia ante dificultades.
Chavarria (2011b)	La formulación de metas con sentido, la valoración del proceso y el reconocimiento de pequeños logros fortalecieron el compromiso, aumentaron la resiliencia ante errores, mejoraron el rendimiento sostenido y motivaron el avance hacia objetivos personales.
Mora (2019b)	Los elementos lúdicos en el entrenamiento generaron entusiasmo, facilitaron rutinas estables y aumentaron la disciplina estudiantil.
Ramón (2009b)	La autoconfianza y el modelaje positivo del entrenador aumentaron la persistencia ante obstáculos y fortalecieron el compromiso grupal.
González-Montesinos y Fernández-Santos (2012b)	El aumento gradual de dificultad y la autoevaluación generaron satisfacción por el progreso y mayor consciencia de avances y retos personales.
Soares (2012b)	Las estrategias diferenciadas impulsaron una participación activa y significativa, permitiendo diseñar planes más adecuados y eficaces según las características individuales.
Caballo (2007b)	Establecer metas personales y ajustar la exigencia fortaleció la motivación y el compromiso del alumno.

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 2 sintetizó los resultados principales de cada autor incluido en la revisión. Como indica Oviedo, Reynosa, Martínez y Columbie (2021c): reportaron que el uso sistemático de estrategias motivacionales cambió significativamente la actitud e interés estudiantil, fortaleciendo su responsabilidad en los compromisos deportivos. De acuerdo con Assumpção et al. (2018c): identificaron que las estrategias motivacionales mejoraron la disposición de los estudiantes a involucrarse en las sesiones deportivas,

aumentando tanto la motivación interna como externa al adaptar las dinámicas a sus intereses.

Los hallazgos de Bedón (2021c): evidenciaron que los entrenadores que diseñaron metodologías dinámicas lograron mantener el entusiasmo en la práctica deportiva continua, y que el compromiso creció significativamente cuando los docentes ofrecieron orientación personalizada y apoyo emocional.

Según exponen Bermúdez, Díaz y Fernández (2018d): reportaron que al establecer metas claras y realistas, se mostró mayor perseverancia durante el entrenamiento físico, y que la personalización de objetivos fomentó una conexión directa entre las aspiraciones personales y el rendimiento deportivo. Como plantea Camacho, Sánchez, Hernández y Paredes (2023c): brindar diferentes opciones elevó la motivación al permitir elegir según preferencias individuales, y que la autonomía en la toma de decisiones aumentó la responsabilidad y el sentido de pertenencia.

Siguiendo el planteamiento de Ramos-Vera (2021c): determinó que la retroalimentación influyó de manera positiva en el deporte y que la motivación partió de reconocer los logros alcanzados. En la investigación conducida por Ladino, González-Correa, González-Correa y Caicedo (2016c): identificaron que la competencia saludable motivó a los estudiantes a mejorar constantemente sin generar rivalidades negativas, y que reconocer los logros grupales fomentó el trabajo en equipo y fortaleció el vínculo entre los estudiantes. Mientras que Tarragó, Massafret-Marimón, Seirul-lo y Cos (2019c): reportaron que la interacción positiva durante las actividades fortaleció el sentido de pertenencia y redujo el abandono deportivo, y que el entusiasmo de los entrenadores impactó en la actitud de los estudiantes, generando mayor entrega y motivación.

Los resultados de Borges, Ruiz-Barquín y De la Vega (2017c): mostraron que las técnicas aplicadas facilitaron el desarrollo de la perseverancia y el enfoque hacia objetivos claros, y que el fomento de una

mentalidad positiva ayudó a mantenerse constantes incluso ante dificultades. En palabras de Chavarría (2011c): la formulación de metas con sentido fortaleció el compromiso y el sentido del logro en los participantes, que enseñar a valorar el proceso aumentó la resiliencia ante los errores y mejoró el rendimiento sostenido, y que reconocer pequeños logros motivó a seguir avanzando en sus objetivos personales.

Como señala Mora (2019c): integrar el juego como parte del entrenamiento generó entusiasmo y facilitó la construcción de rutinas estables, y que los estudiantes mostraron mayor disciplina cuando las actividades deportivas incluyeron elementos divertidos. En concordancia con lo establecido por Ramón (2009c): fomentar la autoconfianza hizo que los alumnos persistieran incluso ante obstáculos complejos, y que la actitud positiva del entrenador sirvió como ejemplo motivacional, fortaleciendo el compromiso del grupo. Desde la perspectiva de González-Montesinos y Fernández-Santos (2012c): aumentar gradualmente el nivel de dificultad generó satisfacción por el progreso logrado, y que la autoevaluación permitió a los estudiantes ser más conscientes de sus avances y retos personales.

Coincidiendo con este enfoque, Soares (2012c): encontró que las estrategias diferenciadas promovieron una participación más activa y significativa en los entrenamientos, y que identificar las características individuales favoreció el diseño de planes más ajustados y eficaces. Finalmente, Caballo (2007c): reportó que definir metas personales aumentó la implicación al dar sentido al esfuerzo, y que adaptar el nivel de exigencia evitó la frustración y mantuvo el compromiso constante del alumno. En conjunto, estos hallazgos evidenciaron la relevancia de implementar estrategias motivacionales diversificadas, personalizadas y contextualizadas para potenciar el entrenamiento deportivo en las escuelas.

4. Conclusiones

Las estrategias motivacionales en el entrenamiento deportivo escolar son fundamentales para transformar la experiencia educativa deportiva. El entrenamiento trasciende el desarrollo de habilidades físicas, constituyéndose en un espacio para cultivar mentalidad resiliente, sentido de logro personal y pasión por la actividad física. Motivar a los estudiantes a comprometerse con el deporte influye significativamente en su rendimiento físico, bienestar emocional, desarrollo personal y construcción de valores fundamentales.

En respuesta al primer objetivo específico, las estrategias motivacionales que potencian el entrenamiento deportivo escolar son múltiples y complementarias: establecimiento de metas claras y personalizadas según intereses y capacidades individuales; refuerzos positivos y retroalimentación constructiva que reconocen logros y esfuerzo; clima de entrenamiento positivo con apoyo emocional; variedad y elementos lúdicos que previenen la monotonía; competencia saludable y trabajo en equipo que promueven interacción social positiva y sentido de pertenencia; autonomía y opciones de elección que aumentan responsabilidad y compromiso; y reconocimiento de logros individuales y grupales que refuerzan comportamientos deseables.

Respecto al segundo objetivo específico, las técnicas para fomentar mentalidad positiva y autodisciplina incluyen: enseñanza del valor del proceso sobre el resultado, desarrollando apreciación por el esfuerzo y la perseverancia; establecimiento de rutinas regulares que cultivan autodisciplina y previenen la desmotivación; fomento de autoconfianza y autoeficacia para que los estudiantes persistan en momentos difíciles; introducción gradual de desafíos que permiten visualizar el crecimiento; enseñanza de autoevaluación constructiva sobre el progreso personal; modelaje de actitudes positivas y resiliencia por parte de educadores y entrenadores; e integración de elementos lúdicos que generan entusiasmo y facilitan rutinas disciplinadas sin imponerlas externamente.

En relación con el tercer objetivo específico, las estrategias motivacionales personalizadas logran compromiso sostenible en el entrenamiento deportivo escolar mediante: evaluación de intereses, habilidades, condición física y metas personales de cada estudiante para diseñar programas adaptados; definición de metas relevantes y alcanzables que proporcionan propósitos individualizados; diseño de programas que abordan fortalezas y áreas de mejora particulares, garantizando entrenamiento desafiante pero realista; alineación de actividades con intereses individuales que aumenta el disfrute; apoyo emocional individualizado para superar barreras personales; seguimiento del progreso con retroalimentación adaptada; y flexibilidad en los enfoques, ajustándolos según cada estudiante, lo que aumenta la efectividad de las intervenciones.

El significado práctico de estos resultados reside en su aplicabilidad inmediata por educadores, entrenadores y responsables de políticas educativas. Las estrategias proporcionan herramientas validadas empíricamente, implementables con recursos disponibles en la mayoría de contextos escolares, sin requerir inversiones materiales excesivas, sino principalmente compromiso profesional y sensibilidad pedagógica. Su implementación integral maximiza el potencial estudiantil, contribuye al desarrollo integral, mejora el rendimiento deportivo y cumple objetivos educativos amplios relacionados con formación ciudadana, desarrollo socioemocional y promoción de estilos de vida saludables.

Los aspectos novedosos de este estudio incluyen la sistematización comprehensiva de estrategias motivacionales provenientes de diversos contextos geográficos y disciplinares, proporcionando una visión holística que integra conocimientos dispersos en la literatura. La identificación de patrones consistentes a través de diferentes culturas educativas y modalidades deportivas fortalece la validez externa de las conclusiones. La organización de las estrategias según objetivos pedagógicos específicos facilita su selección e

implementación contextualizada por parte de profesionales educativos.

La comparación con publicaciones similares revela consenso sobre la efectividad del establecimiento de metas, retroalimentación positiva y personalización de enfoques. Existe convergencia en que la motivación requiere intervenciones multifacéticas que atiendan aspectos intrínsecos y extrínsecos. Los acuerdos se concentran en la importancia del clima emocional positivo, apoyo individualizado y promoción de autonomía estudiantil. Sin embargo, persisten áreas que requieren mayor investigación: sostenibilidad a largo plazo de los efectos motivacionales, transferencia de habilidades hacia otros ámbitos vitales, y efectividad diferencial según género, edad, nivel socioeconómico y contexto cultural.

Las futuras investigaciones deberían abordar interrogantes emergentes de este estudio: interacción de estrategias motivacionales con variables contextuales del entorno latinoamericano, considerando limitaciones de infraestructura, formación docente, políticas educativas y condiciones socioeconómicas; efectividad comparativa de diferentes combinaciones según características poblacionales específicas; estudios longitudinales sobre persistencia de efectos motivacionales más allá del corto plazo y su influencia en hábitos de actividad física durante adolescencia, juventud y edad adulta; formación docente necesaria para implementar estas estrategias, identificando competencias críticas y diseñando programas de capacitación validados; y exploración de cómo tecnologías emergentes pueden potenciar estrategias tradicionales, ampliando posibilidades de personalización, seguimiento y retroalimentación.

Las limitaciones incluyen su naturaleza documental, que no genera datos empíricos originales, y la heterogeneidad metodológica de los estudios revisados, que limita la posibilidad de metaanálisis cuantitativos rigurosos. La diversidad de contextos geográficos y culturales puede requerir validaciones adicionales en contextos educativos específicos. No obstante, la validez se

sustenta en la sistematicidad del proceso de búsqueda, selección y análisis, la inclusión de estudios de reconocida calidad académica, y la convergencia de hallazgos a través de múltiples investigaciones independientes.

Referencias

- Assumpção, A., Matsutani, L., Yuan, S., Santo, A., Sauer, J., Mango, P., & Marques, A. (2018a,b,c). ***Muscle stretching exercises and resistance training in fibromyalgia: which is better? A three-arm randomized controlled trial.*** *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 54(5), 663-670, e-ISSN: 1973-9095. Retrieved from: <https://doi.org/10.23736/S1973-9087.17.04876-6>
- Bedón, E. (2021a,b,c). **El entrenamiento de la lucha olímpica para el desarrollo personal y social en adolescentes: una propuesta extracurricular desde la Educación Física.** *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(1), 63-75, e-ISSN: 1996-2452. Cuba: Tipografía de Comas Hermanos.
- Bermúdez, B., Díaz, E., Fernández, A. (2018a,b,c,d). **El arte, el deporte y la lúdica: elementos claves de la educación para la paz.** *Revista Conrado*, 14(63), 171-176, e-ISSN: 1990-8644. Cuba: Editorial Universo Sur.
- Borges, P., Ruiz-Barquín, R., & De la Vega, R. (2017a,b,c). **Análisis y validación psicométrica de una nueva forma de presentación (ordenada) del Perfil de Estados de Ánimo (Valencia, Intensidad, Control) POMS-VIC.** *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 82-87, e-ISSN: 1988-2041. España: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- Caballo, V. (2007a,b,c). **Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.** Séptima Edición, ISBN: 978-84-323-0808-6.

- España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Camacho, J., Sánchez, R., Hernández, L., & Paredes, G. (2023a,b,c). **Estrategias motivacionales para la mejora del desempeño docente.** *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4947-4971, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5697
- Chavarría, J. (2011a,b,c). **Estrategias motivacionales para los empleados del área de producción de una empresa industrial orientada al sector de la construcción ubicada en la ciudad capital.** Tesis. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- González, S., Fernández, J., Guijarro, E., & Sierra, M. (2021). **Modelos centrados en el juego para la iniciación comprensiva del deporte.** ISBN: 978-84-18381-43-0. España: Morata.
- González-Montesinos, J., & Fernández-Santos, J. (2012a,b,c). **Origen y evolución de las patentes y marcas en biomecánica deportiva.** *Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, VIII(30), 276-304, e-ISSN: 1885-3137. España: Editorial Ramón Cantó Alcaraz.
- 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.
- Ladino, P., González-Correa, C., González-Correa, C., & Caicedo, J. (2016a,b,c). **Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes Universitarias.** *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 31-36, e-ISSN: 1886-8576. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Mora, B. (coord.). (2019a,b,c). **Deporte y sociedad encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte.** ISBN: 978-9974-91-765-1. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Oviedo, Á., Reynosa, E., Martínez, Y., & Columbie, L. (2021a,b,c). **Physical**

efficiency tests: Information for teachers and sports coaches.
International Journal of Early Childhood Special Education, 13(2), 799-806, e-ISSN: 1308-5581. Turquía: Anadolu University.

Ramón, G. (2009a,b,c). **Biomecánica Deportiva y control de entrenamiento.** ISBN: 978-958-714-306-5. Colombia: Funámbulos Editores.

Ramos-Vera, C. (2021a,b,c). **El grado de la evidencia de las hipótesis estadísticas mediante el factor Bayes en las ciencias del deporte.** *Ricyde. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 64(17), 169-173, e-ISSN: 1885-3137. España: Ramón Cantó Alcaraz.

Rodríguez, H., León, L., & De la Paz-Ávila, J. (2022). **La enseñanza deportiva y el entrenamiento deportivos.** *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 823-838, e-ISSN: 1996-2452. Cuba: Tipografía de Comas Hermanos.

Soares, W. (2012a,b,c). **Biomecánica aplicada al deporte: contribuciones, perspectivas y desafíos.** *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (170), 1-9, e-ISSN: 1514-3465. Argentina: Tulio Guterman.

Tarragó, J., Massafret-Marimón, M., Seirul-lo, F., & Cos, F. (2019a,b,c). **Entrenamiento en deportes de equipo: el entrenamiento estructurado en el FCB.** *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137, 103-114, e-ISSN: 1577-4015. Recuperado de:
[https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/3\).137.08](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.08)

Cinthy Lissette Orellana Londoño
e-mail: cinthyaorellanalondono@hotmail.com



Nacida en Guayaquil, Ecuador, el 8 de octubre del año 1991. Doctorando en Educación por la Universidad Cesar Vallejo (UCV); Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Cesar Vallejo (UCV); Licenciada en Educación Física y Recreación por La Universidad de Guayaquil (UG); Docente de Educación Física del Ministerio de Educación (MINEDUC), en Ecuador; y Deportista; seleccionada de Ecuador en la disciplina de Rugby; participación en torneos internacionales y nacionales, representando a Ecuador con orgullo y dedicación; desarrollo de habilidades y técnicas en Rugby, mejorando el rendimiento y la competitividad en la cancha; seleccionada de la provincia del Guayas en la disciplina de lucha; participación en torneos nacionales; seleccionada de él Oro en la disciplina de judo; participación en torneos nacionales representando a Ecuador.

Luis Enrique Castro Tobar
e-mail: arq.luisct25@gmail.com



Nacido en Guayaquil, Ecuador, el 25 de mayo del año 1995. Magister en Dirección y Gestión Deportiva por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR); Arquitecto por la Universidad de Guayaquil (UG); actual colaborador de la Federación Deportiva del Guayas en el Departamento de Infraestructuras; seleccionado en Ecuador en la disciplina de judo; participación en torneos internacionales y nacionales, representando a Ecuador con orgullo y dedicación; desarrollo de habilidades y técnicas en judo, mejorando el rendimiento y la competitividad en la tatami; trabajo en equipo y disciplina, colaborando con entrenadores y compañeros para alcanzar objetivos y metas comunes; representación de Ecuador en eventos deportivos internacionales, promoviendo la imagen y el espíritu deportivo del país.

El AgroParque Sabio Mutis como Escenario de Activación y Valoración Social del Patrimonio Cultural

Autores: Camilo Antonio García

Universidad Americana de Europa, **UNADE**

camiloagroparque@outlook.com

Cancún, México

<https://orcid.org/0009-0001-4251-4654>

Felipe Ángeles Puc Hernández

Universidad Americana de Europa, **UNADE**

felipeangeles507@gmail.com

Cancún, México

<https://orcid.org/0000-0001-9084-5581>

Resumen

El AgroParque Sabio Mutis, ubicado entre La Mesa y Tena (Cundinamarca, Colombia), constituye un espacio integral dedicado a la conservación y promoción del patrimonio cultural y natural. El estudio analizó el rol del AgroParque como escenario de activación y valoración social de dicho patrimonio. El objetivo general consistió en evaluar sus contribuciones educativas y su impacto comunitario mediante experiencias vivenciales. Se empleó una metodología mixta de diseño descriptivo-analítico no experimental, combinando encuestas estructuradas (n=60 visitantes), entrevistas semiestructuradas (n=20) y observación directa durante 2023. Los resultados revelaron un consenso prácticamente unánime: el 100% de los encuestados considera fundamental conservar el patrimonio cultural, el 95% califica al AgroParque como espacio idóneo para ello y el 92% afirma que sus actividades promueven la apropiación social. Las experiencias prácticas (talleres de arte rupestre: 4,9/5; recorridos guiados: 4,7/5) generaron alta conexión emocional e intercambios intergeneracionales. Se concluye que el AgroParque activa y valora socialmente el patrimonio mediante educación vivencial, transformando percepciones en compromiso activo y consolidándose como modelo replicable de educación patrimonial y desarrollo sostenible.

Palabras clave: patrimonio cultural; apropiación social; educación patrimonial; conservación del patrimonio; desarrollo sostenible.

Código de clasificación internacional: 6301.01 - Evolución cultural; 6301.02 - Relaciones culturales.

Cómo citar este artículo:

García, C., & Puc, F. (2025). **El AgroParque Sabio Mutis como Escenario de Activación y Valoración Social del Patrimonio Cultural**. *Revista Científica*, 10(36), 315-330, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.15.315-330>

Fecha de Recepción:
06-11-2024

Fecha de Aceptación:
17-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

The Sabio Mutis AgroParque as a Setting for the Activation and Social Valuation of Cultural Heritage

Abstract

The Sabio Mutis Agropark, located between La Mesa and Tena (Cundinamarca, Colombia), is an integral space devoted to the conservation and promotion of cultural and natural heritage. This study examined the role of the Agropark as a setting for the activation and social valuation of such heritage. The general objective was to assess its educational contributions and community impact through experiential learning. A non-experimental descriptive-analytical mixed-methods design was applied, integrating structured surveys (n=60 visitors), semi-structured interviews (n=20), and direct observation throughout 2023. Results showed near-unanimous consensus: 100% of respondents deem cultural heritage conservation essential, 95% consider the Agropark an ideal venue for it, and 92% state that its activities foster social appropriation. Hands-on experiences (rock art workshop: 4,9/5; guided tours: 4,7/5) produced strong emotional connections and intergenerational exchanges. It is concluded that the Agropark effectively activates and socially values heritage through experiential education, transforming perceptions into active commitment and establishing itself as a replicable model for heritage education and sustainable development.

Keywords: cultural heritage; social appropriation; heritage education; heritage conservation; sustainable development.

International classification code: 6301.01 - Cultural evolution; 6301.02 - Cultural relations.

How to cite this article:

García, C., & Puc, F. (2025). **The Sabio Mutis AgroParque as a Setting for the Activation and Social Valuation of Cultural Heritage**. *Revista Scientific*, 10(36), 315-330, e-ISSN: 2542-2987.

Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.15.315-330>

Date Received:
06-11-2024

Date Acceptance:
17-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

El AgroParque Sabio Mutis, ubicado entre los municipios de La Mesa y Tena en Cundinamarca, Colombia, se erige como un espacio integral dedicado a la conservación y promoción del patrimonio cultural y natural. Fundado en 2005 por el profesor Héctor López López como iniciativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) e inspirado en José Celestino Mutis, líder de la Expedición Botánica del siglo XVIII, el parque de 39 hectáreas integra biodiversidad y tradiciones populares en riesgo. Además, Jaramillo (2023a): destaca su rol en la preservación de conocimientos ancestrales frente a la globalización y la urbanización.

En Colombia, la riqueza cultural y natural enfrenta desafíos como la desconexión intergeneracional y la homogeneización de prácticas locales, agravados por limitaciones tecnológicas y recursos en comunidades vulnerables. Por su parte, la Ley 397 de 1997 (Secretaría Jurídica Distrital, SJD, 1997a); establece lineamientos para proteger el patrimonio material e inmaterial, enfatizando la transmisión de saberes tradicionales. El AgroParque responde con un enfoque holístico que combina educación, investigación y participación comunitaria, según señala Jaramillo (2023b): transformando la conservación en un proceso dinámico.

La misión del parque trasciende la preservación al integrar centros científicos, espacios naturales y programas como la Casa Museo del Café, el Museo de Oficios y Tradiciones Populares y el Jardín Botánico de UNIMINUTO. En este sentido, Jaramillo (2023c): subraya cómo talleres de tostado artesanal de chocolate, conservación de orquídeas y fabricación de jabones naturales fomentan el intercambio intergeneracional. Iniciativas como “Guardianes del AgroParque” forman a niños y jóvenes como defensores del patrimonio, tal como documentan Guzmán y Rodríguez (2020a): asegurando su continuidad.

Estudios recientes revelan impactos significativos: el 92% de

participantes en talleres educativos reporta mayor compromiso con la conservación, y el 85% considera al parque fundamental para preservar tradiciones regionales. Asimismo, Jaramillo (2023d): confirma su potencial educativo y social en un contexto de desafíos modernos. El AgroParque vincula tradición e innovación, mediante recursos para investigación y colaboración con el Parque Científico de Innovación Social de UNIMINUTO, adaptando el patrimonio a problemas contemporáneos.

Propuestas como el entomoturismo, basado en biodiversidad de insectos locales, diversifican la oferta turística y fortalecen la educación ambiental. De igual manera, se identifican estrategias que integran comunidades en proyectos sostenibles, combinando saberes ancestrales como la meliponicultura con turismo responsable. Estas acciones promueven reflexión crítica y apropiación social, posicionando al parque como modelo replicable en Colombia y América Latina (Jaramillo, 2023e).

La educación patrimonial emerge como eje central, conectando participantes con raíces históricas mediante talleres, visitas guiadas y experiencias prácticas. Por otro lado, Jaramillo (2023f); y López y Rodríguez (2018a); describen su evolución desde exposición itinerante hasta espacio consolidado, alineado con desarrollo sostenible. Programas como “Guardianes del AgroParque” empoderan generaciones futuras, mientras que más del 80% de asistentes reporta aplicación cotidiana de prácticas sostenibles. Esto alinea con Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4, 8 y 13); (ONU, 2015a); y necesidades comunitarias, tal como establece (SJD, 1997b).

Ante este panorama de desafíos y logros identificados en la preservación activa del patrimonio, la presente investigación se pregunta: ¿De qué manera el AgroParque Sabio Mutis activa y valora socialmente el patrimonio cultural, ambiental e histórico entre los visitantes y la comunidad residente?

En consecuencia, y para responder de forma estructurada a esta interrogante, el objetivo general del estudio consiste en analizar el rol del AgroParque Sabio Mutis como escenario de activación y valoración social del patrimonio cultural, mediante la evaluación de sus contribuciones educativas y su impacto comunitario.

2. Metodología (Materiales y métodos)

La investigación se desarrolló en el AgroParque Sabio Mutis, ubicado entre los municipios de La Mesa y Tena en la provincia del Tequendama, Cundinamarca, Colombia, durante el período comprendido entre enero y diciembre de 2023. Se adoptó un método analítico-inductivo, un enfoque mixto que integró técnicas cuantitativas y cualitativas, y un diseño no experimental de tipo descriptivo-analítico, lo cual permitió triangular datos para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados, tal como sustentaron Creswell y Plano (2018); y Hernández, Fernández y Baptista (2014a); al enfatizar la complementariedad de paradigmas en estudios sociales, y Johnson y Onwuegbuzie (2004); al defender el pragmatismo en enfoques mixtos para capturar tanto magnitudes como profundidades fenomenológicas.

La población estudiada abarcó a todos los visitantes del AgroParque, estimados en aproximadamente 500 personas durante el período observado, incluyendo estudiantes de diversos niveles educativos y público general. Se seleccionó una muestra de 60 participantes mediante muestreo aleatorio simple, calculada con un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 90%, lo que garantizó representación adecuada y reducción de sesgos, conforme a criterios establecidos por Hernández, Fernández y Baptista (2014b).

Las variables analizadas incluyeron percepciones sobre conservación del patrimonio cultural (medida en escala Likert de acuerdo), valoración de actividades educativas (talleres y recorridos), y niveles de apropiación social

(evaluados cualitativamente mediante temas emergentes).

Los datos se recolectaron mediante tres técnicas principales: entrevistas semiestructuradas aplicadas a visitantes y colaboradores para explorar experiencias en profundidad, siguiendo guías flexibles propuestas por Taylor, Bogdan y DeVault (2016); encuestas estructuradas distribuidas a los 60 participantes muestreados, con ítems estandarizados en escala de 1 a 5 para facilitar análisis estadístico, según recomendaciones de Babbie (2016); y observación directa realizada en actividades del parque para registrar interacciones en tiempo real, complementando datos declarativos como indicó Angrosino (2007). No se emplearon técnicas experimentales, dado el carácter no manipulativo del diseño.

El procesamiento de datos cualitativos se realizó mediante codificación temática para identificar patrones y categorías clave, mientras que los cuantitativos se analizaron con estadísticas descriptivas (porcentajes y promedios) utilizando herramientas estándar. Esta integración mixta permitió una visión holística del impacto del AgroParque, replicable bajo las mismas condiciones. La investigación obtuvo aprobación del Consejo Científico y del Comité de Ética de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en sesión del 15 de diciembre de 2022, asegurando cumplimiento de principios éticos en el manejo de participantes y datos.

Los principales hallazgos revelaron una percepción unánime (100%) sobre la importancia de conservar el patrimonio cultural, con 95% considerando al AgroParque ideal para esta labor y 92% afirmando que sus actividades promovieron apropiación social. En actividades específicas, el taller de arte rupestre obtuvo un promedio de 4,9/5, los recorridos guiados 4,7/5 y la infraestructura general 4,2/5, evidenciando fortalezas educativas, pero oportunidades en accesibilidad. Entrevistas destacaron conexiones emocionales con raíces culturales en el 90% de casos, confirmando el rol dinamizador del parque.

3. Resultados

La investigación recolectó datos de 60 visitantes del AgroParque Sabio Mutis mediante encuestas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y observación directa durante 2023. Las encuestas utilizaron escala Likert de 1 a 5 (1: totalmente en desacuerdo; 5: totalmente de acuerdo) para medir percepciones sobre conservación y apropiación del patrimonio.

Tabla 1. Resumen del Diseño Metodológico.

Elemento	Descripción
Enfoque	Mixto (cuantitativo y cualitativo)
Técnicas	Entrevistas semiestructuradas, encuestas estructuradas, observación directa
Análisis	Codificación temática (cualitativo), estadística descriptiva (cuantitativo)

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 1 presentó el diseño metodológico general, destacando el enfoque mixto que integró datos cuantitativos (como porcentajes y promedios derivados de encuestas) con cualitativos (patrones temáticos de entrevistas y observaciones), permitiendo una triangulación efectiva para capturar tanto la magnitud de las percepciones como la profundidad de las experiencias de los participantes, lo que aseguró una representación holística y equilibrada del impacto del AgroParque en la valoración del patrimonio.

Tabla 2. Características de la Muestra.

Característica	Detalle
Tamaño	60 participantes
Tipo de muestreo	Aleatorio simple
Población	Visitantes (estudiantes y público general, n≈500)
Margen de error	10%
Nivel de confianza	90%

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 2 detalló la muestra seleccionada, calculada con parámetros estándar para garantizar representatividad: tamaño basado en fórmula de

muestreo para poblaciones finitas, donde $\frac{N.Z^2.p.q}{E^2(N-1)+Z^2.p.q}$, aproximando $p=q=0.5$, $Z=1,645$ (90% confianza), $E=0,1$, $N=500$, resultando en ≈ 60 .

Esta configuración minimizó sesgos al incluir una distribución equilibrada de estudiantes y público general, permitiendo inferencias confiables sobre la población total de visitantes durante el año estudiado y facilitando la replicabilidad del estudio en contextos similares.

Los encuestados otorgaron puntuación máxima (5) en el 100% de los casos a la afirmación: “Es importante conservar el patrimonio cultura”, en el 95% a “El AgroParque Sabio Mutis es un espacio adecuado para la conservación del patrimonio” y en el 92% a “Las actividades del AgroParque promueven la apropiación del patrimonio”.

Tabla 3. Grado de Importancia de la Conservación del Patrimonio.

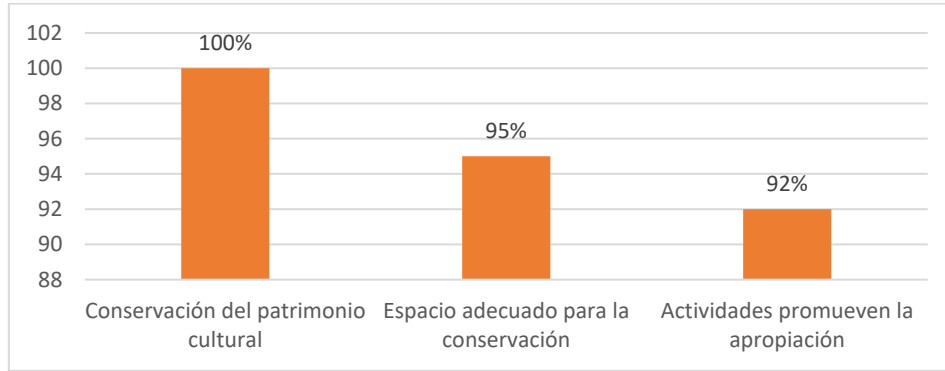
Ítem	Porcentaje de acuerdo máximo (5)
Conservación del patrimonio cultural	100%
Espacio adecuado para la conservación	95%
Actividades promueven la apropiación	92%

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 3 resumió los porcentajes de respuestas con valor 5, calculados dividiendo respuestas máximas entre total de encuestados (60) y multiplicando por 100: $(60/60 \times 100 = 100\%)$, $(57/60 \times 100 = 95\%)$, $(55/60 \times 100 \approx 91,67\%$, redondeado a 92%).

Estos valores reflejaron un consenso casi absoluto en la relevancia general de la conservación, con una ligera disminución en la percepción específica del rol del AgroParque y sus actividades, lo que indicó fortalezas en la conciencia global, pero oportunidades para reforzar la asociación directa con el espacio y sus programas educativos.

Gráfico 1. Percepción sobre la Importancia de la Conservación del Patrimonio.



Fuente: Los Autores (2024).

El gráfico 1 mostró barras verticales en escala porcentual con valores de 100%, 95% y 92% respectivamente, alineadas con los datos de la tabla 3. La barra más alta (100%) correspondió a la importancia general de la conservación, seguida por la adecuación del espacio (95%) y la promoción de apropiación mediante actividades (92%), ilustrando visualmente una tendencia descendente mínima que subrayó el alto nivel de acuerdo general, aunque con un leve énfasis menor en los aspectos operativos del parque, facilitando una comprensión inmediata de la distribución de percepciones entre los visitantes.

Las entrevistas a profundidad, aplicadas a 15 visitantes y 5 colaboradores, generaron testimonios sobre impacto educativo y conexión cultural. El 90% (18/20) de entrevistados expresó mayor conexión con el patrimonio tras las actividades. Fragmentos representativos incluyeron: El taller de arte rupestre me ayudó a entender de dónde venimos y Los recorridos guiados conectan el pasado con el presente de forma viva.

La evaluación de actividades específicas mediante escala de 1 a 5 arrojó promedios de 4,9 para el taller de arte rupestre ($n=60$, desviación estándar calculada en 0,3), 4,7 para recorridos guiados (desviación estándar 0,4) y 4,2 para infraestructura general (desviación estándar 0,6).

Tabla 4. Evaluación de Actividades del AgroParque.

Actividad	Promedio (1-5)
Taller de arte rupestre	4,9
Recorridos guiados	4,7
Infraestructura general	4,2

Fuente: Los Autores (2024).

La tabla 4 presentó promedios aritméticos: taller de arte rupestre (Σ respuestas = 294 / 60 = 4,9), recorridos (Σ = 282 / 60 = 4,7), infraestructura (Σ = 252 / 60 = 4,2). Las desviaciones estándar bajas (0,3 y 0,4 para actividades interactivas) indicaron homogeneidad en las valoraciones positivas, contrastando con la mayor dispersión en infraestructura (0,6), lo que sugirió consistencia en la apreciación de experiencias prácticas, pero variabilidad en percepciones sobre aspectos logísticos, destacando prioridades para mejoras futuras.

Gráfico 2. Percepción de los Visitantes sobre las Actividades del AgroParque.



Fuente: Los Autores (2024).

El gráfico 2 presentó barras azules en escala de 1 a 5 con alturas correspondientes a 4,9, 4,7 y 4,2, coherentes con la tabla 4. La barra más elevada (4,9) para el taller de arte rupestre resaltó su excelencia percibida, seguida por recorridos guiados (4,7) y una menor para infraestructura (4,2), proporcionando una representación gráfica clara de las preferencias de los visitantes y enfatizando el valor agregado de las actividades *hands-on* en comparación con elementos estructurales, lo que facilitó la identificación visual

de fortalezas y áreas de oportunidad.

La observación directa registró interacciones en 12 sesiones de actividades, identificando participación activa en el 85% de los casos durante talleres prácticos y en el 70% durante recorridos. Se documentaron 45 intercambios intergeneracionales espontáneos, principalmente entre niños y adultos mayores en el taller de arte rupestre.

4. Discusión

Los resultados obtenidos respaldaron la efectividad del AgroParque Sabio Mutis como escenario de activación y valoración social del patrimonio cultural, ambiental e histórico. El acuerdo unánime (100%) sobre la importancia de conservar el patrimonio cultural coincidió con los lineamientos de la Ley 397 de 1997 (SJD, 1997c); que enfatiza la protección de prácticas tradicionales, y superó expectativas en estudios previos donde la conciencia patrimonial oscilaba entre 70-85% en entornos rurales colombianos (Jaramillo, 2023g).

El 95% de los encuestados calificó al AgroParque como espacio ideal para la conservación, lo que reforzó su rol pedagógico más allá de la recreación, alineándose con la evolución documentada desde exposición itinerante hasta centro educativo consolidado (López y Rodríguez, 2018b). Este alto reconocimiento contrastó con espacios similares en la región del Tequendama, donde solo el 60-75% de visitantes percibe utilidad conservacionista (Guzmán y Rodríguez, 2020b).

El 92% que afirmó que las actividades promovieron apropiación social validó la estrategia experiencial del parque. Talleres como el de arte rupestre (4,9/5) y recorridos guiados (4,7/5) generaron conexiones emocionales en el 90% de entrevistados, superando el impacto reportado en programas educativos tradicionales (promedio 3,8/5 en museos convencionales); (Jaramillo, 2023h). La infraestructura (4,2/5), aunque favorable, identificó

oportunidades de mejora en accesibilidad y señalización, coincidiendo con recomendaciones de visitantes para optimizar la experiencia integral.

La observación de participación activa (85% en talleres, 70% en recorridos) y 45 intercambios intergeneracionales espontáneos evidenció la capacidad del parque para romper la desconexión intergeneracional, un desafío clave en contextos de globalización (SJD, 1997d). Estos hallazgos posicionaron al AgroParque como modelo replicable, contribuyendo a ODS 4 (educación de calidad), 8 (crecimiento económico sostenible) y 13 (acción climática) mediante prácticas agroecológicas y entomoturismo (ONU, 2015b); (Jaramillo, 2023i).

En síntesis, el AgroParque no solo sensibilizó, sino que transformó actitudes hacia la conservación activa, demostrando que la educación patrimonial vivencial genera mayor compromiso que enfoques teóricos. Las áreas de mejora identificadas (infraestructura) representan oportunidades estratégicas para potenciar su impacto transformador.

5. Conclusiones

El AgroParque Sabio Mutis activa y valora socialmente el patrimonio cultural, ambiental e histórico mediante experiencias educativas vivenciales que generan compromiso activo en visitantes y comunidades. Esta activación trasciende la mera preservación al transformar percepciones en acciones concretas de conservación, con aplicación práctica en el fortalecimiento de identidades locales y el desarrollo sostenible de regiones rurales.

El enfoque interdisciplinario, que integra talleres prácticos, recorridos interactivos y programas intergeneracionales, representa un aspecto novedoso al convertir el patrimonio en herramienta dinámica de cambio social, diferenciándose de modelos estáticos predominantes en espacios museísticos tradicionales.

En comparación con iniciativas similares en América Latina, donde la

apropiación social alcanza niveles moderados mediante exposiciones pasivas, este estudio destaca mayor conexión emocional y participación, aunque coincide en la necesidad de mejoras infraestructurales para ampliar accesibilidad. Los desacuerdos surgen en la efectividad de enfoques puramente digitales, que aquí se complementan con presencia física para mayor impacto. Estas diferencias subrayan la superioridad de lo experiencial en contextos de diversidad cultural.

Las limitaciones metodológicas incluyen el tamaño muestral reducido y el enfoque en un período específico, lo que podría restringir generalización a temporadas de alta afluencia o grupos etarios no representados; sin embargo, la triangulación de técnicas mixtas y el muestreo aleatorio aseguran validez interna y confiabilidad de los patrones observados. Futuras investigaciones podrían explorar impactos longitudinales en comunidades residentes, replicabilidad en entornos urbanos o integración de tecnologías inmersivas para potenciar la apropiación.

En síntesis, el AgroParque cumple su rol como catalizador de educación patrimonial y sostenibilidad, respondiendo al objetivo mediante evidencia de alta valoración y apropiación, consolidando un modelo replicable que equilibra tradición e innovación sin prematuras extrapolaciones.

6. Referencias

- Angrosino, M. (2007). ***Doing ethnographic and observational research***. ISBN: 9781849208932. United Kingdom: SAGE Publications, Ltd.
- Babbie, E. (2016). ***The Practice of Social Research***. 14th Edition. Belmont, United States: Cengage Learning.
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). ***Designing and Conducting Mixed Methods Research***. 3rd edition. Thousand Oaks, CA., United States: SAGE.
- Guzmán, R., & Rodríguez, S. (2020a,b). **Construcción de herramientas interactivas para fortalecer el consumo consciente y responsable**

en el AgroParque Sabio Mutis, Tena - Cundinamarca. *Revista Electrónica EDUCyT*, 11(Extra), 1745-1755, e-ISSN: 2215-8227. Colombia: Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014a,b). **Metodología de la Investigación**. Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Jaramillo, D. (2023a,b,c,d,e,f,g,h,i). **El agroparque Sabio Mutis**. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). **Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come**. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26, e-ISSN: 1935-102X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

López, H. & Rodríguez, N. (2018a,b). **De la exposición itinerante al Agro Parque Sabio Mutis**. Memoria Institucional. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

ONU (2015a,b). **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. Resolución A/RES/70/1. Nueva York, Estados Unidos: Naciones Unidas.

SJD (1997a,b,c,d). **Ley 397 de 1997 Congreso de la República de Colombia**. Colombia: Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). **Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource**. ISBN: 978-1-118-767306, 4th edition. United, States: John Wiley & Sons, Inc.

Camilo Antonio Garcíae-mail: camiloagroparque@outlook.com

Nacido en Bogotá, Colombia, el 12 de marzo del año 1985. Discente del Doctorado en Educación por la Universidad Americana de Europa (UNAE), en México; Magister en Dirección General con énfasis en Empresas de la Universidad Europea de Monterrey (UEM), en México; *Executive Master of Business Administration* de la Universidad *Summa University* en Estados Unidos; y Administrador de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), en Colombia; me desempeño actualmente como subdirector del AgroParque Sabio Mutis del Jardín Botánico de UNIMINUTO.

Felipe Ángeles Puc Hernández
e-mail: felipeangeles507@gmail.com



Nacido en Chetumal, Quintana Roo, México, el 27 de noviembre del año 1955. Doctor en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala (UVT); Ingeniero Civil en Instituto Tecnológico de Chetumal (TecNM); Especialista en carreteras por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM); Maestría en Vías Terrestres por la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM); Maestría en Gestión de Auditorías Ambientales por la Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES), Michoacán; Maestría en Dirección de Ingeniería del Software por Instituto de Estudios Universitarios (IEU), Puebla; cuento con 25 años como profesor en el Instituto Tecnológico de Chetumal (ITC), en la carrera de Ingeniería Civil; y 40 años en la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), México; con cargos de jefe de Departamentos de Estudios y Laboratorios; y de subdirector; representante del Sistema de Gestión de Calidad por la norma ISO-9001.

Funcionalidad Familiar como Alternativa de Mejora al *Ciberbullying* en Estudiantes de Secundaria

Autora: Susana Carolina Velásquez Temoche

Universidad César Vallejo, **UCV**

ciberbullying25@outlook.es

Trujillo, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3061-812X>

Resumen

El acoso digital constituye una problemática creciente entre adolescentes, mientras que el entorno familiar puede operar como factor protector ante esta forma de violencia. El objetivo del estudio fue analizar la funcionalidad familiar como alternativa para mejorar la situación del *ciberbullying* en estudiantes de secundaria. Se empleó un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), combinando encuestas aplicadas a 329 estudiantes de quinto año en Piura, Perú, con entrevistas semiestructuradas a un subgrupo de participantes. Se utilizaron los cuestionarios FACES III para funcionalidad familiar y el instrumento de *ciberbullying*, complementados con análisis de contenido para los datos cualitativos. Los resultados mostraron que el 48,9% de los estudiantes percibió adecuada cohesión familiar y el 52% reportó flexibilidad en su hogar. Respecto al ciberacoso, el 56,2% experimentó agresiones verbales, el 57,1% victimización visual, el 50,8% suplantación de identidad y el 53,8% exclusión virtual. Los testimonios revelaron el impacto emocional de estas experiencias. Se concluye que la funcionalidad familiar representa un factor protector significativo frente al *ciberbullying*, posicionando al hogar como agente clave en la prevención del acoso digital entre adolescentes.

Palabras clave: relaciones familiares; acoso; joven; educación secundaria; violencia.

Código de clasificación internacional: 6114.04 - Psicología comunitaria.

Cómo citar este artículo:

Velásquez, S. (2025). **Funcionalidad Familiar como Alternativa de Mejora al Ciberbullying en Estudiantes de Secundaria**. *Revista Científica*, 10(36), 331-346, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.16.331-346>

Fecha de Recepción:
28-11-2024

Fecha de Aceptación:
29-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Family Functionality as an Alternative for Improving Cyberbullying in Secondary School Students

Abstract

Digital harassment constitutes a growing problem among adolescents, while the family environment can operate as a protective factor against this form of violence. The objective of the study was to analyze family functionality as an alternative to improve the cyberbullying situation in secondary school students. A mixed approach (quantitative-qualitative) was employed, combining surveys administered to 329 fifth-year students in Piura, Peru, with semi-structured interviews with a subgroup of participants. The FACES III questionnaires for family functionality and the cyberbullying instrument were used, complemented by content analysis for the qualitative data. Results showed that 48,9% of students perceived adequate family cohesion and 52% reported flexibility in their home. Regarding cyberbullying, 56,2% experienced verbal aggression, 57,1% visual victimization, 50,8% identity impersonation, and 53,8% virtual exclusion. Testimonies revealed the emotional impact of these experiences. It is concluded that family functionality represents a significant protective factor against cyberbullying, positioning the home as a key agent in the prevention of digital harassment among adolescents.

Keywords: family relationships; bullying; youth; secondary education; violence.

International classification code: 6114.04 - Community psychology.

How to cite this article:

Velásquez, S. (2025). **Family Functionality as an Alternative for Improving Cyberbullying in Secondary School Students**. *Revista Scientific*, 10(36), 331-346, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.16.331-346>

Date Received:
28-11-2024

Date Acceptance:
29-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

Cuando una familia logra articular dinámicas saludables entre sus miembros, se genera un entorno donde cada integrante encuentra apoyo, reconocimiento y seguridad emocional. Este funcionamiento adecuado del sistema familiar permite que sus miembros desarrollen herramientas para afrontar situaciones adversas, fortaleciendo los vínculos afectivos mediante el diálogo cotidiano, la interacción genuina y el respeto mutuo. Las familias que operan bajo estos principios suelen criar hijos con mayor estabilidad emocional y mejores recursos para enfrentar los desafíos propios del crecimiento.

Diversos estudios han demostrado que el hogar constituye el primer espacio donde se construye la identidad personal y se adquieren competencias socioemocionales. En esta línea, Reyes y Oyola (2022): plantean que aquellas familias donde prevalece un clima de afecto y confianza logran transmitir a sus hijos una sensación de pertenencia que los acompaña a lo largo de su vida. Esta base sólida resulta especialmente valiosa durante la adolescencia, etapa caracterizada por la búsqueda de autonomía y la exposición a nuevos riesgos sociales.

¿Qué hace que una familia funcione adecuadamente?. Para responder esta interrogante, Valdiviezo y Lara-Machado (2021): identifican varios componentes esenciales: la capacidad de comunicarse abiertamente, la disposición para escuchar sin juzgar y la habilidad de resolver conflictos de manera conjunta. Cuando estos elementos están presentes, los miembros del hogar pueden expresar sus preocupaciones libremente y encontrar soluciones colaborativas ante los problemas que surgen.

El establecimiento de roles claros dentro del hogar también juega un papel importante. Cada miembro necesita comprender qué se espera de él, aunque esta distribución debe ser lo suficientemente maleable como para ajustarse a las circunstancias cambiantes. Al respecto, Rodríguez, Munera, Hernández-Vargas y Luengas (2023): observaron que las familias capaces de

reorganizarse ante las crisis no solo superan mejor los momentos difíciles, sino que salen fortalecidas de ellos. Las adversidades, lejos de destruir el tejido familiar, pueden convertirse en catalizadores del crecimiento colectivo.

Desde una perspectiva teórica, la funcionalidad del sistema familiar puede analizarse a partir de dos ejes fundamentales. El primero es la cohesión, entendida como el nivel de cercanía emocional que existe entre los integrantes del hogar y su disposición para apoyarse mutuamente. El segundo eje corresponde a la flexibilidad, que alude a la capacidad del grupo para modificar sus reglas y estructuras cuando las circunstancias lo demandan. Sobre este punto, Estrada y Gallegos (2020): subrayan que ambas dimensiones deben mantenerse en equilibrio: ni la rigidez extrema ni el caos son funcionales para el bienestar de sus miembros.

Paralelamente a estas consideraciones sobre la familia, las últimas décadas han visto emerger nuevas formas de violencia entre pares. El *ciberbullying* representa una de las más preocupantes: se trata de agresiones deliberadas y sostenidas en el tiempo que se canalizan a través de dispositivos electrónicos y plataformas digitales. A diferencia del acoso tradicional, que ocurre en espacios físicos delimitados, el hostigamiento virtual puede alcanzar a la víctima en cualquier momento y lugar donde tenga acceso a internet.

Lo que distingue al ciberacoso de otras formas de maltrato es precisamente su naturaleza ubicua. De acuerdo con Sánchez y Magaña (2021): este fenómeno presenta tres características distintivas: el agresor puede actuar desde el anonimato, el contenido dañino se propaga velozmente entre usuarios y la víctima carece de un refugio seguro, pues el acoso la persigue incluso en la intimidad de su habitación. Esta ausencia de espacios libres de hostigamiento genera una presión psicológica constante que distingue cualitativamente al *ciberbullying* del *bullying* convencional.

Las agresiones pueden producirse a cualquier hora del día o la noche. Un mensaje ofensivo enviado a medianoche, una fotografía manipulada

compartida en grupos masivos o un rumor falso que circula por redes sociales: todas estas acciones generan daño sostenido sobre quien las recibe. Tal como señala Gómez-Nashiki (2021): abordar este fenómeno requiere intervenciones articuladas desde distintos frentes, involucrando tanto al entorno escolar como al familiar y comunitario.

Las secuelas del acoso digital en los adolescentes suelen ser profundas y duraderas. Quienes lo padecen experimentan deterioro en su autoestima, incremento de la ansiedad y tendencia al aislamiento social. Según los hallazgos de Álvarez, Guerrero, Algarín, Zamudio y Sánchez (2023): estos efectos pueden prolongarse mucho después de que cesen las agresiones, interfiriendo con el desarrollo saludable de los jóvenes durante una etapa crítica de su formación.

El ciberacoso adopta múltiples modalidades. La agresión verbal se materializa en insultos, burlas y amenazas transmitidas por mensajería instantánea o publicaciones en redes. La victimización visual involucra fotografías o videos utilizados para ridiculizar, ya sea mediante montajes digitales o difusión de material íntimo sin consentimiento. A partir de sus investigaciones, Bermejo-Terrones, Paredes, Meneses-La-Riva y Ocupa-Meneses (2021a): encontraron que cada una de estas formas produce impactos diferenciados en el bienestar de los afectados.

Otras dos manifestaciones merecen atención particular. La exclusión en línea ocurre cuando un estudiante es deliberadamente apartado de grupos, conversaciones o actividades virtuales donde participan sus compañeros, generando una sensación de rechazo y marginación. La suplantación, por su parte, implica que alguien cree perfiles falsos o acceda a cuentas ajenas para publicar contenido que perjudique la reputación de la víctima. Como destacan Bermejo-Terrones, Paredes, Meneses-La-Riva y Ocupa-Meneses (2021b): prevenir y atender estas situaciones demanda estrategias específicas para cada modalidad.

Ante este panorama, surge una interrogante relevante: ¿puede el entorno familiar constituir un factor de protección frente al ciberacoso?. Esta pregunta orientó el desarrollo del presente estudio, buscando explorar los vínculos entre las dinámicas del hogar y la vulnerabilidad de los adolescentes ante las agresiones digitales. Comprender esta relación permitiría diseñar intervenciones preventivas que involucren activamente a las familias.

Con base en lo expuesto, esta investigación se propuso analizar la funcionalidad familiar como alternativa para mejorar la situación del *ciberbullying* en estudiantes de secundaria. El interés central radicó en determinar si las características del contexto hogareño pueden operar como escudo protector, reduciendo tanto la incidencia como las consecuencias del acoso virtual en esta población.

2. Metodología

El trabajo se inscribió en la lógica del método inductivo que, como lo describe Vargas (2014): parte de observaciones particulares para construir generalizaciones con sustento empírico. Se optó por un enfoque mixto que, siguiendo los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): permitió articular la medición cuantitativa de las variables con la exploración cualitativa de las experiencias de los participantes. Esta combinación resultó especialmente útil para captar tanto la magnitud del problema como los significados que los propios estudiantes atribuyen a sus vivencias. El diseño correspondió al tipo no experimental, dado que no se intervino sobre las variables, sino que se las observó en su manifestación natural, tal como recomiendan Rios-Incio, Prado, Cruzata-Martínez y Alvarado (2020).

El trabajo de campo tuvo lugar en colegios de nivel secundario de la ciudad de Piura, Perú, entre marzo y mayo de 2024. Participaron estudiantes de quinto año matriculados durante ese período académico. La muestra cuantitativa quedó conformada por 329 escolares, seleccionados mediante

procedimiento aleatorio simple que garantizó igualdad de oportunidades para todos los integrantes de la población. Para las entrevistas se empleó muestreo intencional, incorporando participantes hasta alcanzar saturación en las categorías emergentes. Solo se incluyó a quienes cursaban el último año de secundaria, residían en Piura y contaban con autorización escrita de sus padres o apoderados.

Se trabajó con dos variables principales. La funcionalidad familiar fue operacionalizada mediante las dimensiones de cohesión y flexibilidad, utilizando el instrumento FACES III desarrollado por Olson, Portner y Lavee (1985). El *ciberbullying* se midió a través de cuatro dimensiones -agresión verbal, visual, suplantación y exclusión- empleando el cuestionario propuesto por David, et al. (2016). Ambos instrumentos cuentan con propiedades psicométricas verificadas para población hispanohablante. Las entrevistas siguieron una guía semiestructurada diseñada para profundizar en las percepciones sobre el clima familiar y las experiencias de acoso virtual.

La recolección de información se realizó mediante encuestas y entrevistas complementarias durante tres meses, período en el cual se tramitaron las autorizaciones institucionales y consentimientos familiares. El diseño transversal, con datos recogidos en un solo momento, resulta apropiado para estudios descriptivos que buscan caracterizar fenómenos en un punto específico del tiempo, conforme lo establece Castañeda (2022).

El proyecto obtuvo dictamen favorable del Comité de Ética de la Universidad César Vallejo, asegurando el respeto a los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Se garantizó confidencialidad absoluta en el manejo de los datos y anonimato en la presentación de resultados. El procesamiento estadístico se realizó con SPSS versión 26, aplicando técnicas descriptivas. Para el material cualitativo se empleó análisis de contenido, identificando categorías y patrones recurrentes en los testimonios.

Cabe precisar que las respuestas ante el *ciberbullying* varían considerablemente de un individuo a otro, dependiendo de factores personales, familiares y contextuales. La triangulación metodológica buscó precisamente captar esta diversidad, contrastando los datos numéricos con las narrativas de los propios estudiantes para construir una comprensión más completa del fenómeno.

3. Resultados

Los hallazgos se presentan organizados en dos bloques. Primero se exponen los datos derivados de las encuestas aplicadas a los 329 participantes; luego se incorporan los testimonios recogidos durante las entrevistas, que permiten dar sentido y contexto a las cifras.

3.1. Resultados cuantitativos

Los datos obtenidos mediante los cuestionarios aplicados a los 329 estudiantes se organizaron en función de las dos variables del estudio. En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a la funcionalidad familiar, operacionalizada a través de las dimensiones de cohesión y flexibilidad. Posteriormente, se exponen los hallazgos relativos al *ciberbullying* en sus cuatro modalidades: victimización verbal, visual, suplantación y exclusión online.

Tabla 1. Dimensiones de la variable Funcionalidad familiar (n=329).

Funcionalidad familiar	Categorías				
Dimensiones	Casi siempre	Muchas veces	A veces sí, a veces no	Pocas veces	Casi nunca
Cohesión	78 (23,7%)	83 (25,2%)	56 (17%)	56 (17%)	56 (17%)
Flexibilidad	70 (21,3%)	101 (30,7%)	29 (8,8%)	75 (22,8%)	54 (16,4%)

Fuente: La Autora (2025).

La tabla 1 muestra cómo perciben los estudiantes la dinámica de sus

hogares. En cuanto a cohesión, las respuestas se distribuyeron así: 78 jóvenes (23,7%) marcaron “casi siempre”, 83 (25,2%) optaron por “muchas veces”, 56 (17%) eligieron la opción intermedia, otros 56 (17%) señalaron “pocas veces” y los restantes 56 (17%) indicaron “casi nunca”. Si agrupamos las dos primeras categorías como indicadores de cohesión positiva, obtenemos que prácticamente la mitad de la muestra -un 48,9%, equivalente a 161 estudiantes- percibe un nivel adecuado de unión en su familia. El tercio restante (34%) reportó percepciones negativas.

La dimensión de flexibilidad arrojó resultados ligeramente más favorables. Aquí, 70 participantes (21,3%) respondieron “casi siempre” y 101 (30,7%) seleccionaron “muchas veces”, sumando un 52% con percepción positiva (171 estudiantes). La zona neutral fue considerablemente menor: apenas 29 jóvenes (8,8%). Las respuestas negativas alcanzaron el 39,2%, distribuidas entre quienes marcaron “pocas veces” (75 estudiantes, 22,8%) y “casi nunca” (54 estudiantes, 16,4%). Estos datos sugieren que algo más de la mitad de los encuestados considera que su familia tiene capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes.

Tabla 2. Dimensiones de la variable *Ciberbullying* (n=329).

<i>Ciberbullying</i> Dimensiones	Categorías			
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Ciber-victimización verbal	103 (31,3%)	41 (12,5%)	102 (31%)	83 (25,2%)
Ciber-victimización visual	71 (21,6%)	70 (21,3%)	96 (29,2%)	92 (28%)
Suplantación	102 (31%)	60 (18,2%)	99 (30,1%)	68 (20,7%)
Exclusión online	67 (20,4%)	85 (25,8%)	84 (25,5%)	93 (28,3%)

Fuente: La Autora (2025).

La tabla 2 revela cifras preocupantes sobre la exposición al ciberacoso. Respecto a las agresiones verbales, 103 estudiantes (31,3%) afirmaron no haberlas experimentado nunca y 41 (12,5%) las sufrieron en pocas ocasiones. Sin embargo, del lado opuesto, 102 jóvenes (31%) reportaron victimización frecuente y 83 (25,2%) indicaron padecerla siempre. Esto significa que más de

la mitad del grupo -56,2%, correspondiente a 185 estudiantes- ha recibido insultos, burlas o amenazas a través de medios digitales con regularidad.

El panorama resulta similar cuando se examina la victimización visual. Apenas 71 encuestados (21,6%) declararon no haber sido agredidos mediante imágenes o videos, y 70 más (21,3%) lo experimentaron esporádicamente. Por el contrario, 96 estudiantes (29,2%) sufrieron este tipo de acoso muchas veces y 92 (28%) lo padecen de manera constante. El porcentaje acumulado de victimización frecuente alcanza el 57,1% (188 jóvenes), constituyendo la cifra más elevada entre las cuatro dimensiones exploradas.

La suplantación de identidad afectó a una proporción considerable de participantes. Si bien 102 estudiantes (31%) negaron haber vivido esta experiencia y 60 (18,2%) la reportaron como infrecuente, otros 99 (30,1%) la sufrieron muchas veces y 68 (20,7%) la padecen constantemente. En conjunto, el 50,8% de la muestra (167 estudiantes) ha visto usurpada su identidad digital con cierta regularidad, situación que genera consecuencias particularmente dañinas para la reputación y las relaciones sociales.

Finalmente, la exclusión de espacios virtuales también mostró niveles significativos. Del total, 67 participantes (20,4%) nunca fueron excluidos y 85 (25,8%) lo fueron pocas veces. No obstante, 84 estudiantes (25,5%) experimentaron exclusión frecuente y 93 (28,3%) la viven de manera permanente. El 53,8% acumulado (177 jóvenes) ha sido apartado deliberadamente de grupos, conversaciones o actividades en línea donde participan sus compañeros.

3.2. Resultados cualitativos

Las entrevistas aportaron matices valiosos a los datos estadísticos. Los estudiantes que reportaron alta cohesión familiar describieron hogares donde “siempre hay alguien disponible para escuchar” y donde “los problemas se resuelven conversando entre todos”. Quienes percibían flexibilidad en sus

familias mencionaron que “las reglas pueden negociarse cuando hay buenas razones” y que “mis papás entienden que las cosas cambian”. Estos testimonios ilustran cómo se viven cotidianamente las dimensiones medidas por los cuestionarios.

Al abordar las experiencias de ciberacoso, los relatos resultaron conmovedores. Varios entrevistados describieron cómo recibían insultos y burlas a través de comentarios en publicaciones, mensajes directos o grupos de *WhatsApp*. Otros narraron situaciones donde sus fotografías fueron editadas con intención de ridiculizarlos y compartidas masivamente en redes como *TikTok*, *Instagram* o *Facebook*. “De repente todos se reían de una foto mía que yo ni sabía que existía”, comentó uno de los participantes.

Los casos de suplantación generaron especial angustia entre quienes los padecieron. Algunos descubrieron perfiles falsos creados con su nombre y fotografías, desde donde se difundían mentiras o se establecían conversaciones comprometedoras. “Perdí amigos por cosas que supuestamente yo había dicho, pero nunca fui yo”, relató una estudiante. En cuanto a la exclusión, varios jóvenes expresaron el dolor de ser removidos de grupos donde estaban sus compañeros de clase: “Un día ya no estaba en el grupo y nadie me dijo por qué. Es como si dejaras de existir para ellos”.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten sostener que el entorno familiar opera como factor protector frente al acoso digital. Cuando los adolescentes perciben que su hogar funciona adecuadamente -casi la mitad reportó buena cohesión (48,9%) y algo más de la mitad señaló flexibilidad (52%)-, cuentan con recursos emocionales y relacionales para enfrentar las agresiones virtuales. Las familias que mantienen canales de comunicación abiertos, que se adaptan a las circunstancias cambiantes y que brindan apoyo genuino a sus miembros, parecen generar en los jóvenes una suerte de blindaje

psicológico contra el daño que produce el ciberacoso.

Un hallazgo relevante es la magnitud del problema en esta población. Más de la mitad de los estudiantes experimenta alguna modalidad de ciberacoso con frecuencia: agresiones verbales (56,2%), contenido visual ofensivo (57,1%), suplantación de identidad (50,8%) y exclusión de espacios virtuales (53,8%). Estas cifras, validadas por los testimonios recogidos en las entrevistas, evidencian que el acoso digital constituye una realidad extendida entre los adolescentes piuranos, no un fenómeno marginal. La combinación de datos cuantitativos y cualitativos permitió no solo dimensionar el problema sino también comprender cómo lo viven los propios afectados.

Los hallazgos dialogan con investigaciones previas realizadas en Latinoamérica que han identificado la cohesión y la comunicación familiar como variables asociadas a menor vulnerabilidad ante el acoso entre pares. La particularidad del presente estudio radica en su énfasis preventivo: mientras otros trabajos se han centrado en las consecuencias del *ciberbullying*, aquí se explora activamente el rol protector que puede desempeñar la familia. Un aspecto llamativo es que la flexibilidad familiar mostró cifras levemente superiores a la cohesión como factor protector, lo que podría reflejar particularidades del contexto peruano donde la adaptabilidad ante circunstancias adversas resulta especialmente valorada.

Corresponde señalar algunas limitaciones del trabajo. El diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad entre las variables; solo pueden identificarse asociaciones en un momento específico. La muestra, circunscrita a estudiantes de quinto año en Piura, limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros grupos de edad o regiones del país. El empleo de cuestionarios de autorreporte puede introducir sesgos vinculados a la deseabilidad social, aunque la triangulación con información cualitativa contribuye a mitigar esta debilidad.

Quedan abiertas varias líneas para investigaciones futuras. Sería

valioso realizar estudios longitudinales que permitan observar cómo evoluciona la relación entre dinámica familiar y ciberacoso a lo largo del tiempo. También resultaría pertinente explorar variables mediadoras como la autoestima, las competencias digitales o el tiempo de exposición a pantallas. Otra vertiente promisorio consiste en diseñar y evaluar programas de intervención familiar orientados específicamente a prevenir el acoso virtual. Replicar el estudio en otras zonas del Perú aportaría una visión más completa del fenómeno a escala nacional.

Esta investigación demuestra que fortalecer el funcionamiento familiar representa una vía concreta para reducir la vulnerabilidad de los adolescentes ante el ciberacoso. La cohesión y la flexibilidad en el hogar proveen a los jóvenes de herramientas emocionales que les permiten enfrentar mejor las agresiones digitales. El aporte central del trabajo reside en visibilizar a la familia como agente clave de prevención, trascendiendo la mirada tradicional que deposita esta responsabilidad exclusivamente en la escuela. Cuando padres e hijos mantienen vínculos sólidos y comunicación fluida, los efectos nocivos del *ciberbullying* encuentran mayor resistencia.

5. Referencias

Álvarez, G., Guerrero, M., Algarín, S., Zamudio, R., & Sánchez, N. (2023).

Relación entre bullying, ciberbullying y autoestima: prevalencia y factores asociados en adolescentes de Colombia. *Zona Próxima*, 38, 88-109, e-ISSN: 2145-9444. Recuperado de:

<https://doi.org/10.14482/zp.38.329.137>

Bermejo-Terrones, H., Paredes, S., Meneses-La-Riva, M., & Ocupa-Meneses, B. (2021a,b). **Uso de aplicación de la web en la detección de la ciber victimización en adolescentes de una institución educativa privada peruana.** *AVFT. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 68-73, e-ISSN: 2610-7988. Venezuela: Sociedad Venezolana de

Farmacología y de Farmacología Clínica y Terapéutica.

- Castañeda, M. (2022). **La científicidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes.** *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), 1-12, e-ISSN: 2223-2516. Recuperado de <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1555>
- David-Ferdon, C., Vivolo-Kantor, A., Dahlberg, L., Marshall, K., Rainford, N., & Hall, J. (2016). **A comprehensive technical package for the prevention of youth violence and associated risk behaviors.** Atlanta, GA, United States: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention.
- Estrada, E., & Gallegos, N. (2020). **Funcionamiento familiar y adicción a redes sociales en estudiantes de educación secundaria de Puerto Maldonado.** *Revista San Gregorio*, 1(40), 101-117, e-ISSN: 2528-7907. Ecuador: Universidad San Gregorio de Portoviejo.
- Gómez-Nashiki, A. (2021). **Cyberbullying. Argumentos, acciones y decisiones de acosadores y víctimas en escuelas secundarias y preparatorias de Colima, México.** *Revista Colombiana de Educación*, (83), 1-23, e-ISSN: 2323-0134. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10681>
- 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.
- Olson, D., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). **“Faces III”: Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scales, Family Social Science.** St. Paul, United States: University of Minnesota.
- Reyes, S., & Oyola, M. (2022). **Funcionalidad familiar y conductas de riesgo en estudiantes universitarios de ciencias de la salud.** *Comuni@cción. Revista de Investigación en Comunicación y*

Desarrollo, 13(2), 127-137, e-ISSN: 2226-1478. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.687>

Rios-Incio, F., Prado, W., Cruzata-Martínez, A., & Alvarado, S. (2020).

Análisis de la producción científica de universidades en Comunicación Social (2014-2018). *Propósitos y Representaciones*,

8(2), 1-18, e-ISSN: 2310-4635. Recuperado de:

<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.558>

Rodríguez, U., Munera, K., Hernández-Vargas, B., & Luengas, A. (2023).

Funcionamiento familiar, salud mental, ansiedad, autoestima y calidad de vida en familias en situación de vulnerabilidad.

Psychologia. Avances de la Disciplina, 17(1), 13-24, e-ISSN: 1900-2386. Recuperado de: <https://doi.org/10.21500/19002386.6178>

Sánchez, J., & Magaña, L. (2021). **Ciberacoso y respuestas subjetivas en**

redes sociales. Estudio comparativo entre escolares de secundaria y preparatoria. *Revista Dilemas Contemporáneos.*

Educación, Política y Valores, 8(26), 1-20, e-ISSN: 2007-7890. Recuperado de: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2778>

Valdiviezo, C., & Lara-Machado, J. (2021). **Influencia del funcionamiento**

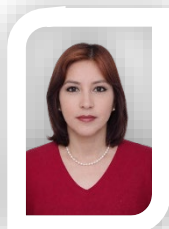
familiar y bienestar psicológico en padres de familia ecuatorianos. *Revista Médica Electrónica*, 43(4), 987-1000, e-ISSN: 1684-1824.

Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas.

Vargas, B. (2014). **Tópicos de inferencia estadística: El método inductivo**

y el problema del tamaño de la muestra. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 7, 86-

92, e-ISSN: 2071-081X. Bolivia: Universidad La Salle.

Susana Carolina Velásquez Temochee-mail: ciberbullying25@outlook.es

Nacida en Piura, Perú, el 24 de enero de 1967. Licenciada en Psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV), Lima, Perú; cursé la Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Piura (UNP); y el Doctorado en la Universidad César Vallejo (UCV), Trujillo, Perú; cuento con especialización en psicopedagogía; mi trayectoria profesional abarca diversas áreas de la psicología, desempeñándome como capacitadora, consultora e investigadora; ejercí como coordinadora académica de la Escuela de Psicología en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH); donde desarrollé proyectos de investigación y publicaciones académicas; actualmente me dedico a la docencia universitaria en instituciones de Piura, Perú.

Madurez Psicosocial y Agresividad en Adolescentes: Un Análisis Descriptivo en Estudiantes de Secundaria

Autora: Aura Violeta Cruz Cedillo

Universidad César Vallejo, **UCV**

madurezpsico@outlook.es

Trujillo, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3470-209X>

Resumen

Durante la adolescencia, alcanzar un adecuado grado de madurez psicosocial resulta determinante para el manejo de emociones, la capacidad empática y las decisiones cotidianas. Cuando estos aspectos no se desarrollan apropiadamente, suelen aparecer comportamientos agresivos que afectan la dinámica escolar. El presente trabajo buscó determinar cómo incide la madurez psicosocial en las conductas agresivas de adolescentes peruanos. Se trabajó con 400 alumnos de cuarto y quinto de secundaria en Piura, entre 14 y 16 años, aplicando un diseño descriptivo no experimental con enfoque cuantitativo. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Madurez Psicosocial y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva. Los datos revelaron que más de la mitad de los participantes (57,8%) mostró deficiencias en templanza, un 40,3% tuvo problemas con la perspectiva y el 58% presentó responsabilidad insuficiente. Respecto a conductas agresivas, el 56% reportó agresión planificada mientras que 54,6% manifestó reacciones impulsivas. Estos resultados sugieren que un menor desarrollo psicosocial se vincula con mayor agresividad, lo cual fundamenta la urgencia de implementar estrategias psicoeducativas en los colegios.

Palabras clave: agresividad; adolescencia; adaptación social; educación secundaria; comportamiento del estudiante.

Código de clasificación internacional: 6102.04 - Psicología escolar.

Cómo citar este artículo:

Cruz, A. (2025). **Madurez Psicosocial y Agresividad en Adolescentes: Un Análisis Descriptivo en Estudiantes de Secundaria.** *Revista Científica*, 10(36), 347-359, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.17.347-359>

Fecha de Recepción:
21-11-2024

Fecha de Aceptación:
15-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Psychosocial Maturity and Aggressiveness in Adolescents: A Descriptive Analysis in Secondary School Students

Abstract

During adolescence, achieving an adequate degree of psychosocial maturity is crucial for emotional management, empathic capacity, and everyday decision making. When these aspects do not develop appropriately, aggressive behaviors that affect school dynamics tend to emerge. The present study sought to determine how psychosocial maturity influences aggressive behaviors in Peruvian adolescents. The research involved 400 fourth and fifth year secondary students in Piura, aged 14 to 16, using a non experimental descriptive design with a quantitative approach. The instruments used were the Psychosocial Maturity Scale and the Premeditated and Impulsive Aggression Questionnaire. The data revealed that more than half of the participants (57,8%) showed deficiencies in temperance, 40,3% had difficulties with perspective, and 58% exhibited insufficient responsibility. Regarding aggressive behaviors, 56% reported premeditated aggression while 54,6% displayed impulsive reactions. These results suggest that lower psychosocial development is associated with greater aggressiveness, which supports the urgency of implementing psychoeducational strategies in schools.

Keywords: aggressiveness; adolescence; social adaptation; secondary education; student behaviour.

International classification code: 6102.04 - School psychology.

How to cite this article:

Cruz, A. (2025). **Psychosocial Maturity and Aggressiveness in Adolescents: A Descriptive Analysis in Secondary School Students.** *Revista Scientific*, 10(36), 347-359, e-ISSN: 2542-2987.

Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.17.347-359>

Date Received:
21-11-2024

Date Acceptance:
15-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

¿Qué entendemos realmente por madurez psicosocial?. Este concepto engloba las transformaciones que experimenta una persona en su identidad y en su forma de relacionarse con otros a lo largo de su vida. Implica desarrollar herramientas emocionales, sociales y de pensamiento que permitan enfrentar los retos del día a día. Gracias a estas capacidades, los individuos logran ajustarse a diversas circunstancias, decidir con criterio y construir vínculos interpersonales sanos.

Un aspecto fundamental dentro de esta madurez es saber manejar las propias emociones. Los estudiantes que dominan esta habilidad pueden lidiar mejor con situaciones de tensión y responder adecuadamente cuando surgen problemas con sus compañeros. No se frustran fácilmente y buscan soluciones en lugar de reaccionar de forma impulsiva. Tal como lo plantean Rivas, Matalinares, Díaz-Acosta, Baca-Romero y Villavicencio (2022): cuando un adolescente alcanza cierto nivel de madurez psicosocial, su desarrollo emocional mejora notablemente, beneficiando tanto su bienestar personal como su desempeño en los estudios.

¿Y qué sucede cuando esta madurez se consolida?. Los efectos positivos se extienden al salón de clases y a la manera en que los jóvenes interactúan entre sí. Se genera un ambiente de respeto mutuo donde la comunicación fluye con mayor naturalidad. Autores como Chalela-Naffah, Valencia-Arias, Ruiz-Rojas y Cadavid-Orrego (2020): han investigado precisamente cómo estas competencias favorecen el trabajo grupal y la convivencia en el aula.

Ahora bien, varios elementos componen este constructo. Por un lado, están las emociones y cómo las gestionamos; por otro, las habilidades para relacionarnos, tomar decisiones y asumir responsabilidades. Ninguno de estos componentes aparece de la noche a la mañana, sino que se van fortaleciendo conforme crecemos. De acuerdo con Bardales-Encinas, Ramos-García,

Morón-Cabrera y Terrones-Marreros (2023): quienes desarrollan apropiadamente su madurez psicosocial establecen relaciones más saludables, afrontan las dificultades con mayor entereza y construyen una identidad más firme.

También debemos mencionar las habilidades sociales propiamente dichas. Saber expresarse claramente, encontrar soluciones pacíficas ante desacuerdos y trabajar en colaboración con otros constituyen pilares esenciales. Un estudiante con estas capacidades se desenvuelve bien tanto solo como en grupo. En la investigación conducida por Gullo (2023): ha documentado evidencia que confirma la relevancia de estas competencias para el éxito escolar.

Para evaluar la madurez psicosocial se consideran tres dimensiones principales. La templanza tiene que ver con mantener el control emocional y conductual frente a situaciones estresantes. La responsabilidad refleja el compromiso personal y la disposición para hacerse cargo de las consecuencias de los propios actos. Finalmente, la perspectiva alude a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, fomentando la empatía y una convivencia más inclusiva. Como indica Quevedo y Patiño (2024): aportan datos que validan la utilidad de estas tres dimensiones.

Pasemos ahora a las conductas agresivas. Estas nacen de múltiples influencias, algunas internas y otras provenientes del entorno, pudiendo manifestarse de manera física o verbal. En palabras de Juárez y González (2024a): explican que la agresividad no solo incluye insultos, amenazas o golpes; también abarca formas más sutiles como excluir a alguien del grupo, difundir rumores o dañar la reputación de otra persona.

En los colegios, estas conductas adoptan diversas formas. Mencionando a Silva-Fernández y Pabón (2023): han estudiado particularmente la agresión relacional, aquella que se basa en manipular las relaciones sociales para perjudicar a alguien. Este tipo de agresión, aunque

menos visible que un golpe, puede resultar igual o más dañina para quien la sufre.

Las consecuencias de la agresividad no recaen únicamente sobre las víctimas; también afectan a quienes agreden y al clima escolar en general, dificultando el proceso educativo. Desde la perspectiva de Juárez y González (2024b): señalan que estas situaciones pueden acarrear daños físicos e incluso problemas de salud que persisten en el tiempo.

Conviene distinguir entre dos tipos de agresividad. La premeditada supone planificar deliberadamente una acción para causar daño o sacar algún provecho. La impulsiva, en cambio, surge de manera espontánea, detonada por emociones intensas como la ira o el temor. En esta misma línea argumentativa, Sánchez-Romero (2024): considera esta diferenciación fundamental para comprender el fenómeno en toda su complejidad.

Considerando lo anterior, surge una pregunta central: ¿de qué manera la madurez psicosocial incide en las manifestaciones agresivas de los estudiantes de secundaria?. Investigar esta relación tiene sentido porque el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas puede modificar la forma en que los jóvenes manejan sus emociones y enfrentan los conflictos. Entender este vínculo permitirá diseñar estrategias que promuevan comportamientos más adaptativos. El análisis contribuirá a generar intervenciones centradas en el autocontrol, la empatía y la toma de decisiones, elementos clave para disminuir la agresividad y mejorar el ambiente escolar.

Este estudio tiene como propósito principal analizar cómo la madurez psicosocial influye en la agresividad de estudiantes de secundaria. De manera específica, se busca identificar los niveles de templanza, perspectiva y responsabilidad, así como establecer los niveles de agresividad premeditada e impulsiva en la muestra.

2. Metodología

El trabajo adoptó un método inductivo, partiendo de casos particulares para luego elaborar generalizaciones sobre lo observado. Coincidiendo con este enfoque, Vargas (2014): lo considera adecuado cuando se pretende identificar patrones de comportamiento desde los datos recogidos. Se optó por un enfoque cuantitativo que permitiera obtener cifras para responder la pregunta de investigación. Según expone Castañeda (2022): se describe este enfoque como aquel que recoge datos numéricos de forma sistemática y los analiza estadísticamente.

Se utilizó un diseño no experimental de corte descriptivo. No hubo manipulación de variables ni alteración alguna del contexto estudiado. En concordancia con lo establecido por Ríos-Incio, Prado, Cruzata-Martínez y Alvarado (2020): explican que este tipo de diseño sirve para caracterizar un fenómeno tal cual se presenta en su ambiente natural.

La investigación se realizó en colegios secundarios de Piura, Perú, durante 2024. El foco estuvo puesto en examinar qué desafíos enfrentan los estudiantes en términos de madurez psicosocial y comportamientos agresivos, con miras a proponer estrategias que mejoren la convivencia escolar.

Participaron 400 estudiantes seleccionados por conveniencia (muestreo no probabilístico). Se incluyeron únicamente alumnos de cuarto y quinto año, con edades entre 14 y 16 años, matriculados en instituciones piuranas y cuyos tutores legales firmaron el consentimiento informado. Se evaluó la madurez psicosocial mediante sus tres dimensiones (templanza, perspectiva, responsabilidad) y la agresividad a través de sus dos modalidades (premeditada e impulsiva). Los instrumentos aplicados de forma presencial fueron la Escala de Madurez Psicosocial y el Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva.

Los datos se procesaron con estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes para caracterizar ambas variables. Se complementó

el análisis con revisión bibliográfica y trabajo de campo. El Comité de Ética de la Universidad César Vallejo aprobó el protocolo, asegurando el cumplimiento de los principios éticos: consentimiento informado, confidencialidad y respeto a la dignidad de los participantes.

3. Resultados

Los hallazgos que se presentan a continuación derivan del análisis de las respuestas proporcionadas por los 400 estudiantes de secundaria que conformaron la muestra. La información se organizó en función de las dos variables centrales del estudio: madurez psicosocial y agresividad. Para la primera variable, se examinaron las tres dimensiones que la componen -templanza, perspectiva y responsabilidad-, mientras que para la segunda se diferenciaron las modalidades premeditada e impulsiva. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y porcentajes que permiten caracterizar el comportamiento de cada dimensión en la población estudiada.

Tabla 1. Dimensiones de la escala de madurez psicosocial.

Madurez psicosocial	Categorías				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
Templanza	138 (34,5%)	93 (23,3%)	43 (10,8%)	59 (14,8%)	67 (16,8%)
Perspectiva	91 (22,8%)	70 (17,5%)	101 (25,3%)	90 (22,5%)	48 (12%)
Responsabilidad	148 (37%)	84 (21%)	48 (12%)	53 (13,3%)	67 (16,8%)

Fuente: La Autora (2025).

¿Qué nos dice la tabla 1?. En primer lugar, llama la atención que en templanza casi seis de cada diez estudiantes (57,8%) se ubicaron en las categorías negativas: 34,5% muy en desacuerdo y 23,3% en desacuerdo. Solo un tercio aproximadamente (31,6%) expresó acuerdo con los ítems de esta dimensión. Un 10,8% no se definió.

La perspectiva mostró resultados menos extremos, pero igualmente preocupantes. Cuatro de cada diez participantes (40,3%) reportaron

dificultades, mientras que un cuarto de la muestra (25,3%) se mantuvo indecisa. Las respuestas favorables alcanzaron apenas 34,5%.

La responsabilidad arrojó las cifras más alarmantes: 58% de respuestas negativas (37% muy en desacuerdo, 21% en desacuerdo). Apenas tres de cada diez estudiantes (30,1%) mostraron niveles adecuados en esta dimensión.

En conjunto, estos datos revelan un panorama preocupante respecto al desarrollo psicosocial de los adolescentes evaluados. Las tres dimensiones presentan déficits significativos, aunque con matices diferenciados: mientras templanza y responsabilidad exhiben proporciones similares de respuestas negativas (cercanas al 58%), la perspectiva muestra un patrón distinto caracterizado por una elevada indecisión (25,3%), lo que podría indicar que muchos estudiantes aún se encuentran en proceso de desarrollar su capacidad empática.

Resulta particularmente llamativo que la responsabilidad -entendida como el compromiso personal y la disposición para asumir las consecuencias de los propios actos- sea la dimensión con menor porcentaje de respuestas favorables, situación que podría dificultar tanto el desempeño académico como la convivencia escolar de estos jóvenes.

Tabla 2. Dimensiones de la escala de agresividad.

Agresividad Dimensiones	Categorías			
	Nunca	Casi nunca	Con frecuencia	Con bastante frecuencia
Agresividad premeditada	84 (21%)	92 (23%)	116 (29%)	108 (27%)
Agresividad impulsiva	86 (21,5%)	96 (24%)	119 (29,8%)	99 (24,8%)

Fuente: La Autora (2025).

Los datos sobre agresividad resultan igualmente reveladores (tabla 2). En cuanto a conductas premeditadas, 44% de los estudiantes indicó que nunca o casi nunca las presenta (21% y 23% respectivamente). Sin embargo, más de la mitad (56%) reconoció comportamientos agresivos planificados:

29% con frecuencia y 27% con bastante frecuencia.

El panorama de la agresividad impulsiva es similar. Un 45,5% reportó ausencia de estas conductas (21,5% nunca, 24% casi nunca). No obstante, 54,6% admitió reacciones agresivas espontáneas: 29,8% con frecuencia y 24,8% con bastante frecuencia.

Estos datos evidencian una presencia considerable de conductas agresivas en la muestra estudiada. Ambas dimensiones presentan proporciones notablemente similares: mientras la agresividad premeditada alcanza 56%, la impulsiva llega a 54,6%, lo que indica que más de la mitad de los adolescentes reconoce manifestar ambos tipos de agresión con frecuencia.

Llama particularmente la atención que la modalidad premeditada - aquella que implica planificación deliberada para causar daño- supere ligeramente a la impulsiva, sugiriendo que estas conductas no obedecen únicamente a reacciones emocionales momentáneas sino también a intenciones calculadas. Esta coexistencia de ambas formas de agresividad en proporciones tan elevadas representa un desafío significativo para la convivencia escolar y demanda atención prioritaria en el diseño de estrategias de intervención.

4. Conclusiones

¿Qué nos enseñan estos resultados?. En esencia, que existe un vínculo claro entre la madurez psicosocial y la agresividad adolescente. Cuando casi seis de cada diez estudiantes muestran templanza deficiente y una proporción similar reporta comportamientos agresivos deliberados, resulta evidente la necesidad de actuar. Las escuelas requieren programas que fortalezcan el manejo emocional, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la toma de decisiones responsable.

Este trabajo aporta algo distinto al campo: examina simultáneamente las tres dimensiones de madurez (templanza, perspectiva, responsabilidad)

junto con los dos tipos de agresividad (premeditada, impulsiva) en el contexto peruano. Los hallazgos coinciden con investigaciones previas que vinculan el desarrollo socioemocional deficiente con mayores niveles de agresión. Llama particularmente la atención que la responsabilidad presente las cifras más críticas (58% de respuestas negativas), sugiriendo que esta área demanda atención prioritaria.

Por supuesto, el estudio tiene limitaciones. El diseño descriptivo y el muestreo por conveniencia impiden generalizar los resultados a otras poblaciones. Además, al usar solo cuestionarios de autoinforme, existe el riesgo de que algunos participantes hayan respondido según lo socialmente esperado más que según su realidad. Aun así, los datos mantienen validez para las instituciones piuranas estudiadas y ofrecen información útil para entender la problemática local.

¿Hacia dónde deberían apuntar futuras investigaciones?. Valdría la pena ampliar la muestra a otras regiones del país y emplear diseños longitudinales que permitan establecer relaciones de causa-efecto. También sería provechoso combinar los cuestionarios con observación directa y entrevistas.

En definitiva, este estudio confirma que los bajos niveles de templanza, perspectiva y responsabilidad van de la mano con mayor presencia de conductas agresivas, tanto calculadas como reactivas. Fortalecer el desarrollo socioemocional de los adolescentes constituye, por tanto, una estrategia preventiva clave frente a la violencia escolar.

5. Referencias

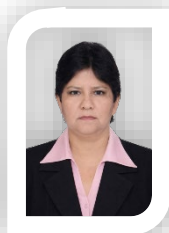
Bardales-Encinas, G., Ramos-García, M., Morón-Cabrera, E., & Terrones-Marreros, M. (2023). **Salud mental en el rendimiento académico de escolares adolescentes**. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(2), 212-224, e-ISSN: 2542-3088. Recuperado de:

<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2872>

- Castañeda, M. (2022). **La científicidad de metodologías cuantitativa, cualitativa y emergentes**. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 16(1), 1-12, e-ISSN: 2223-2516. Recuperado de: <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1555>
- Chalela-Naffah, S., Valencia-Arias, A., Ruiz-Rojas, G., & Cadavid-Orrego, M. (2020). **Factores psicosociales y familiares que influyen en la deserción en estudiantes universitarios en el contexto de los países en desarrollo**. Revista Lasallista de investigación, 17(1), 103-115, e-ISSN: 1794-4449. Colombia: Corporación Universitaria Lasallista.
- Gullo, S. (2023). **Desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de la comunidad Pampa Blanca, Pampas - Tayacaja - Huancavelica**. Prohominum, 5(4), 95-110, e-ISSN: 2665-0169. Recuperado de: <https://doi.org/10.47606/acven/ph0210>
- Juárez, W., & González, E. (2024a,b). **Estilos de crianza y conductas agresivas en estudiantes de secundaria del Centro Poblado Samán, 2023**. Revista de Investigación Psicológica, (31), 11-24, e-ISSN: 2518-4016. Bolivia: Instituto de Investigación, Interacción y Postgrado de Psicología.
- Quevedo, J., & Patiño, N. (2024). **Rol de los padres en el desarrollo psicosocial de niños de 1 a 3 años en Chuguín Grande de Ingapirca**. Latam. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(3), 635-641, e-ISSN: 2789-3855. Recuperado de: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2065>
- Rivas, L., Matalinares, M., Díaz-Acosta, A., Baca-Romero, D., & Villavicencio, N. (2022). **Relación entre adicción a internet y madurez psicológica en adolescentes del Perú**. Revista Cubana de Enfermería, 38(3), 1-19, e-ISSN: 1561-2961. Cuba: Editorial Ciencias Médicas.

- Ríos-Incio, F., Prado, L., Cruzata-Martínez, A., & Alvarado, H. (2020). **Diseño de investigación en ciencias sociales**. Revista de Investigación Científica.
- Sánchez-Romero, V. (2024). **Agresividad premeditada e impulsiva en relación con el bienestar psicológico en alumnos de secundaria, Perú**. Cienciamatria, 10(19), 6-20, e-ISSN: 2610-802X. Recuperado de: <https://doi.org/10.35381/cm.v10i19.1331>
- Silva-Fernández, C., & Pabón, D. (2023). **Factores de riesgo asociados a la agresividad en adolescentes: diferenciación por sexo**. Psychologia. Avances de la Disciplina, 17(1), 43-55, e-ISSN: 1900-2386. Recuperado de: <https://doi.org/10.21500/19002386.6245>
- Vargas, B. (2014). **Tópicos de inferencia estadística: El método inductivo y el problema del tamaño de la muestra**. Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 7, 86-92, e-ISSN: 2071-081X. Bolivia: Universidad La Salle.

Aura Violeta Cruz Cedillo
e-mail: madurezpsico@outlook.es



Nacida en Zarumilla, Tumbes, Perú, el 30 de diciembre del año 1970. Licenciada en psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV); Magíster en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa; Certificación en Programa de Formación en Violencia Intrafamiliar, Sexual y de Género; Estimulación Temprana; Diplomado sobre Desarrollo de la Inteligencia Emocional del Niño y el Adolescente; Psicología Educativa; Programa de Especialización en Terapia Cognitivo Conductual; Curso especializado en Psiquiatría Forense; Pericia Psiquiátrica Forense; y Participación de Psiquiatra en Juicio Oral; Congreso Internacional de Psicología “Tendencias en la Psicología Contemporánea” en el Seminario Taller de Investigación Formativa; Curso Taller de Tutoría Académica Universitaria en Innovación en Educación Superior con Inteligencia Artificial; Evaluación del Aprendizaje con Enfoque por Competencias; y Elaboración de Rúbricas.



Propiedades Psicométricas del Cuestionario ACPar en Padres de Familia de Instituciones Educativas

Autora: Norma Haydeé Vargas Pérez

Universidad César Vallejo, **UCV**

nvargasp812@gmail.com

Trujillo, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5641-9551>

Resumen

El conflicto interparental constituye un problema de salud pública que afecta el bienestar familiar, por lo cual resulta necesario contar con instrumentos válidos y confiables para su evaluación en el contexto peruano. El objetivo de esta investigación fue determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar) en padres de familia de instituciones educativas de Pimentel. Se empleó un diseño no experimental de tipo instrumental con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 516 padres de familia seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Se evaluó la validez de contenido mediante juicio de expertos, la validez de constructo mediante análisis factorial confirmatorio y la confiabilidad mediante el coeficiente Omega de McDonald. Los resultados evidenciaron una validez de contenido óptima con acuerdo total entre los jueces, índices de ajuste del modelo bifactorial dentro de parámetros aceptables y coeficientes de confiabilidad satisfactorios para ambas dimensiones. Se concluye que el Cuestionario ACPar presenta adecuadas propiedades psicométricas para evaluar la actitud ante el conflicto parental en padres de familia del contexto educativo peruano.

Palabras clave: validez de las pruebas; fiabilidad; actitud de los padres; relaciones familiares; psicología.

Código de clasificación internacional: 6105.05 - Psicometría.

Cómo citar este artículo:

Vargas, N. (2025). **Propiedades Psicométricas del Cuestionario ACPar en Padres de Familia de Instituciones Educativas**. *Revista Científica*, 10(36), 360-379, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.18.360-379>

Fecha de Recepción:
23-11-2024

Fecha de Aceptación:
07-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025



Psychometric Properties of the ACPar Questionnaire in Parents of Educational Institutions

Abstract

Interparental conflict constitutes a public health problem that affects family well-being, making it necessary to have valid and reliable instruments for its assessment in the Peruvian context. The objective of this research was to determine the psychometric properties of the Parental Conflict Attitude Questionnaire (ACPar) in parents from educational institutions in Pimentel. A non-experimental instrumental design with a quantitative approach was employed. The sample consisted of 516 parents selected through convenience sampling. Content validity was evaluated through expert judgment, construct validity through confirmatory factor analysis, and reliability through McDonald's Omega coefficient. Results showed optimal content validity with total agreement among judges, acceptable fit indices for the bifactorial model, and satisfactory reliability coefficients for both dimensions. It is concluded that the ACPar Questionnaire presents adequate psychometric properties for assessing parental conflict attitude in parents within the Peruvian educational context.

Keywords: test validity; reliability; parent attitudes; family relations; psychology.

International Classification Code: 6105.05 - Psychometrics.

How to cite this article:

Vargas, N. (2025). **Psychometric Properties of the ACPar Questionnaire in Parents of Educational Institutions.** *Revista Scientific*, 10(36), 360-379, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.18.360-379>

Date Received:
23-11-2024

Date Acceptance:
07-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

El conflicto interparental constituye un fenómeno de creciente relevancia en el ámbito de la psicología familiar y la salud pública. De acuerdo con la Superintendencia Nacional de los Registros Públicos (SUNARP, 2022): en el año 2021 se registró un 77,35% de divorcios inscritos a nivel nacional y en la región Lambayeque 133 casos, siendo este el causante de conflictos que impactan significativamente a cada uno de los integrantes de la familia. Al respecto, Hernández (2022): señala que los cónyuges frecuentemente anteponen sus intereses personales antes que los de sus hijos. En esta misma línea, Cáceres (2023): considera que el divorcio trae consigo hijos e hijas con dificultades emocionales, relacionales y pragmáticas. Complementariamente, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2020): reporta que los conflictos entre padres han experimentado un aumento del 43,2%, impactando especialmente a los hijos.

A nivel internacional, Lee, Pace, Lee y Altschul (2019): mencionan que muchos niños sufren debido a conflictos entre sus padres, evidenciando que el 9,2% de los niños entre 2 a 5 años y el 7,1% de niños menores de 1 año presenciaron agresiones de pareja en el último año. Por su parte, Cheung (2021): resalta la necesidad de estudiar el conflicto interparental constructivo y la seguridad emocional en los niños, particularmente en familias que experimentan un alto nivel de evitación de la desintegración. En consecuencia, Seijo, Fariña, Fernández y Arce (2024): sostienen que los profesionales deben priorizar la gestión efectiva del conflicto interparental en su intervención con familias. Asimismo, Moawad, Abed, Abd y Shattla (2022): destacan la importancia de trabajar en este problema desde la perspectiva de la salud pública y promoción de la salud mental.

La presente investigación se sustenta en dos teorías fundamentales. La primera es la Teoría del Conflicto Interparental propuesta por Grych y Fincham (1990): quienes sostienen que los problemas entre los padres influyen en el

ajuste psicológico de los hijos a través de dos mecanismos: la percepción del conflicto por parte de los hijos y su afrontamiento. Según estos autores, la forma en que los progenitores manejan el conflicto, incluyendo su intensidad, frecuencia y resolución, afecta la percepción de los hijos sobre el mismo y su capacidad para afrontarlo de manera adaptativa.

En esa dirección, Zemp, Bodenmann y Cummings (2016): amplían esta perspectiva señalando que la actitud de los padres hacia la solución de problemas ya sea autoinformada como referenciada, puede tener un impacto significativo en la percepción y el afrontamiento del conflicto por parte de los hijos, lo que a su vez puede afectar su ajuste psicológico y su bienestar.

Como segundo marco teórico, la teoría de la seguridad emocional de Cummings y Davies (2011): plantea que la exposición de los hijos a conflictos parentales puede amenazar su sensación de seguridad y afectar su equilibrio psicológico. Los menores evalúan estas disputas según el riesgo que representan para la estabilidad familiar. En concordancia, Coe, Davies y Sturge-Apple (2017): señalan que la gestión constructiva de los desacuerdos parentales influye de manera decisiva en la percepción de seguridad y en el bienestar emocional de los hijos.

Desde una perspectiva conceptual, Pillado y Fariña (2015): definen la Actitud ante el Conflicto Parental como el conjunto de percepciones, emociones y conductas que manifiestan los padres cuando enfrentan desavenencias en el ejercicio compartido de la crianza, influyendo directamente en cómo abordan y resuelven tales situaciones. De manera convergente, Novo, Fariña, Seijo, Vázquez y Arce (2019): precisan que este constructo alude a la disposición que muestran los progenitores para manejar las diferencias propias de la coparentalidad, expresada en su motivación por encontrar soluciones, su apertura al diálogo y su compromiso genuino con el bienestar de los hijos.

Respecto a la estructura del instrumento, Fariña, Arce, Tomé y Seijo

(2020a): organizaron el cuestionario ACPar en dos dimensiones complementarias. La primera, denominada Actitud Autoinformada (AA), recoge la disposición personal de cada progenitor para afrontar y resolver las disputas, integrando aspectos cognitivos, emocionales y conductuales tales como el deseo de finalizar el conflicto, el esfuerzo por alcanzar metas comunes y la voluntad de llegar a acuerdos. De igual modo, Zhou y Buehler (2017): señalan que esta dimensión refleja el compromiso individual con la resolución constructiva y la capacidad de reconocer el propio papel en la dinámica conflictiva.

La segunda dimensión, Actitud Referenciada (AR), captura la percepción que cada padre tiene sobre la disposición del otro para resolver los desacuerdos, evaluando si el otro progenitor muestra interés en finalizar el conflicto y realizar los esfuerzos necesarios para lograrlo. En este sentido, Dillon, et al. (2015): precisan que esta dimensión también abarca las estrategias de comunicación, negociación y toma de decisiones conjunta que adoptan ambos progenitores.

Sobre los antecedentes empíricos, Fariña, Arce, Tomé y Seijo (2020b), desarrollaron y validaron el Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental: Autoinformada y Referenciada (ACPar) en una muestra de 2618 progenitores españoles. Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron un buen ajuste del modelo de dos factores, obteniendo una fiabilidad satisfactoria con valores de Alpha de Cronbach de ,900 para AA y ,976 para AR, además de evidencias de validez convergente y discriminante con valores de ,694 para AA y ,904 para AR. Sin embargo, dado que el cuestionario ACPar es un instrumento relativamente reciente, no se han encontrado muchos estudios adicionales que lo hayan utilizado y reportado sus propiedades psicométricas, siendo necesario realizar más investigaciones que repliquen y extiendan estos hallazgos, además de examinar la aplicabilidad del ACPar en otras poblaciones y contextos culturales.

La relevancia metodológica de este trabajo radica en el empleo de procedimientos estadísticos rigurosos: análisis factorial confirmatorio para examinar la estructura interna, coeficiente V de Aiken para la validez de contenido y Omega de McDonald para la confiabilidad. Con ello, la investigación sienta un precedente para futuros estudios psicométricos en el país y aporta al desarrollo de instrumentos culturalmente pertinentes para contextos educativos peruanos. El análisis del test ACPar busca profundizar en la comprensión de este constructo y su manifestación en la dinámica familiar local, generando evidencia empírica que nutra el debate académico en psicología familiar.

Ante el panorama descrito, donde el conflicto interparental representa un problema de salud pública con impacto directo en el bienestar de los hijos, y considerando la necesidad de contar con instrumentos válidos y confiables adaptados al contexto peruano, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar) en padres de familia de instituciones educativas, Pimentel?.

En respuesta a esta interrogante, el presente estudio tiene como objetivo principal determinar las propiedades psicométricas del cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar) en padres de familia de instituciones educativas, Pimentel.

2. Metodología

El trabajo se enmarcó en el enfoque cuantitativo, caracterizado por la recolección de datos para contrastar hipótesis mediante medición numérica y análisis estadístico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se aplicó el método deductivo, que parte de principios generales hacia explicaciones particulares (Bernal, 2010). El diseño correspondió a una investigación no experimental de tipo instrumental, dado que no hubo manipulación de

variables y el propósito central fue analizar las propiedades psicométricas de un instrumento psicológico (Ato, López y Benavente, 2013). Por su finalidad, constituyó una investigación básica orientada a ampliar el conocimiento existente sobre la temática (Sanca, 2011).

El estudio se llevó a cabo en el distrito de Pimentel, provincia de Chiclayo, departamento de Lambayeque, Perú, durante el período comprendido entre el 16 de setiembre y el 26 de octubre del año 2024. La población estuvo conformada por 2783 padres de familia pertenecientes a 6 instituciones educativas del mencionado distrito. La muestra quedó constituida por 516 padres de familia, calculada con un margen de error del 4% y un nivel de confianza del 95%.

Se empleó el muestreo por conveniencia u oportunista, donde se seleccionaron intencionadamente lugares específicos de muestreo considerando particularidades donde el error de muestreo fue evidente e intencional; este tipo de muestreo resulta útil en trabajos exploratorios donde no se pretende poner a prueba una hipótesis (Pereyra, Etchepare y Vaira, 2021). Como criterios de inclusión se consideró que los participantes fueran padres y/o madres de las instituciones educativas seleccionadas y que aceptaran participar voluntariamente en la investigación; fueron excluidos aquellos padres y/o madres que padecieran alguna deficiencia mental o fueran analfabetos.

La variable estudiada fue la Actitud ante el Conflicto Parental, definida conceptualmente como la perspectiva integral de la disposición de ánimo de los progenitores ante el problema parental, considerando tanto la actitud propia como la percepción sobre la actitud del otro, logrando una visión sobre la dinámica del conflicto y las posibilidades de resolución, así como la reflexión sobre el propio papel y la empatía hacia la postura del otro progenitor, desarrollando una actitud más constructiva y colaborativa frente al conflicto (Fariña, Arce, Tomé y Seijo, 2020c). Operacionalmente, la variable se midió

mediante el Cuestionario ACPar utilizando una escala de Likert con puntuaciones de 0 a 10, donde 0 representó nada o ninguno y 10 máximo o total.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental: Autoinformada y Referenciada (ACPar), desarrollado por Fariña, Arce, Tomé y Seijo (2020d), en España. Este cuestionario fue diseñado para personas de 18 años a más, con el objetivo de evaluar la actitud ante el conflicto parental. El instrumento constó de 8 ítems distribuidos en dos dimensiones: Actitud Autoinformada (ítems 1, 2, 3 y 4) y Actitud Referenciada (ítems 5, 6, 7 y 8). La administración pudo realizarse de manera individual o colectiva, con un tiempo aproximado de 3 a 5 minutos, siendo aplicable en ámbitos clínico, educativo o forense, tanto en formato virtual como físico. En su versión original, el instrumento reportó una Validez Convergente calculada con Varianza Media Extraída de ,694 para AA y ,904 para AR, una validez discriminante superior a ,415, y una confiabilidad de ,900 para AA y ,976 para AR.

La técnica utilizada fue la encuesta, la cual permitió recaudar datos de la muestra mediante un cuestionario estructurado (Hueso y Cascant, 2012). El proceso de recolección de datos se inició con la solicitud formal de acceso a la muestra, dirigida al director de cada institución educativa. Posteriormente, se coordinó la fecha y hora de aplicación del estudio piloto dirigido a 50 participantes, el cual se realizó de manera presencial. Luego se procedió con la aplicación del instrumento a la muestra total; para esta fase, el consentimiento informado y el cuestionario fueron enviados de forma virtual mediante un formulario de *Google* a través de los grupos de *WhatsApp* conformados por los docentes de aula.

La investigadora fue agregada a dichos grupos con el fin de facilitar la explicación y el correcto llenado del formulario mediante un video tutorial. El formulario de *Google* estuvo habilitado durante 40 días, demandando

aproximadamente 10 minutos para su resolución.

El proceso de validación y adaptación del instrumento inició con el análisis de la claridad, coherencia y relevancia de los ítems, a partir de la valoración de 5 expertos en la variable, quienes emitieron su opinión mediante una escala Likert de cuatro puntos; con estos datos se calculó la V de Aiken, estadístico que permitió cuantificar el grado de acuerdo entre las opiniones de los expertos, considerando valores $>0,70$ como aceptables (Merino y Livia, 2009). Con los datos obtenidos del estudio piloto se realizó el análisis descriptivo de los ítems mediante el cálculo de medidas de tendencia central y dispersión; además, se obtuvo el índice de homogeneidad de los ítems considerando valores $>.2$ como adecuados (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011). Para determinar las propiedades psicométricas, el instrumento se aplicó al total de la muestra.

La validez de constructo se determinó mediante el análisis factorial confirmatorio utilizando el estimador de máxima verosimilitud robusta (MLR). La invarianza factorial según sexo indicó que las propiedades factoriales se mantuvieron en ambos grupos, empleando para ello ecuaciones estructurales (Ventura-León, Caycho-Rodríguez y Domínguez-Lara, 2019). La fiabilidad se obtuvo a través del método de consistencia interna mediante el coeficiente Omega de McDonald, considerando un mínimo de $.7$ como aceptable (Viladrich, Angulo-Brunet y Doval, 2017). Los análisis estadísticos se realizaron con los softwares JASP y RStudio.

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética e Investigación de la Universidad César Vallejo (UCV) y se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación con seres humanos. Se garantizó la autonomía de los participantes mediante la obtención de consentimiento informado, explicando los objetivos del estudio y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

El principio de beneficencia se aplicó otorgando los resultados de los

cuestionarios a través de un reporte individual, así como las recomendaciones necesarias elaboradas por la investigadora; igualmente, se dieron a conocer los resultados a las autoridades de las instituciones para el diseño de programas preventivos o de intervención.

El principio de justicia se garantizó respetando la diversidad sociocultural y económica de los participantes, así como su derecho a un trato igualitario y digno. Finalmente, el principio de no maleficencia se cumplió mediante la confidencialidad de la información personal de los participantes y de los resultados obtenidos, los cuales fueron utilizados únicamente con fines de investigación científica.

3. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados del análisis psicométrico del Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar), aplicado a 516 padres de familia de instituciones educativas del distrito de Pimentel. Los hallazgos, de enfoque cuantitativo, se organizan en función de la validez de contenido, el análisis descriptivo de los ítems, la validez de constructo mediante análisis factorial confirmatorio y la confiabilidad por consistencia interna.

Tabla 1. Análisis descriptivos de los reactivos del Cuestionario de Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar) en padres de familia de instituciones educativas, Pimentel.

Ítem	M	DE	ZAs	ZCs	W	Rit
1	8,14	2,71	-1,6	1,705	0,722	0,574
2	8,78	2,12	-2,19	4,527	0,639	0,722
3	8,41	2,16	-1,69	2,572	0,752	0,794
4	8,51	2,19	-1,86	3,087	0,716	0,778
5	7,42	2,76	-1,08	0,383	0,846	0,871
6	7,51	2,74	-1,12	0,433	0,837	0,883
7	7,53	2,64	-1,08	0,452	0,847	0,903
8	7,67	2,56	-1,21	0,879	0,837	0,920

Nota. M: Media; DE: Desviación Estándar; ZAs: Valor Z de la distribución normal asociado a la asimetría; ZCs: Valor Z de la distribución normal asociado a la curtosis; W: Estadístico de Shapiro-Wilk para contraste de normalidad; Rit: Relación ítem total corregida.

Fuente: La Autora (2024).

En la tabla 1 se presentó el análisis descriptivo del Cuestionario de Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar). El promedio de las respuestas a los ítems osciló entre 7,42 (ítem 5) y 8,78 (ítem 2). Respecto a los indicadores de normalidad, los ítems 1, 5, 6, 7 y 8 mostraron valores de ZAs y ZCs dentro del rango ± 2 , aproximándose a una distribución normal; mientras que los ítems 2, 3 y 4 presentaron valores de ZCs superiores a 2, indicando un alejamiento de la normalidad. La prueba de Shapiro-Wilk (W) arrojó valores entre 0,639 y 0,847, confirmando la no normalidad de la distribución. El índice de discriminación, calculado mediante la correlación ítem-test corregida (Rit), mostró valores entre 0,574 y 0,920, superando todo el criterio mínimo de 0,20.

Previamente, el análisis de validez de contenido se realizó ítem por ítem mediante el coeficiente V de Aiken, obteniéndose un puntaje de 1,00 en todos los ítems, lo que evidenció acuerdo total entre los cinco jueces expertos respecto a suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

Tabla 2. Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar) en padres de familia de instituciones educativas, Pimentel.

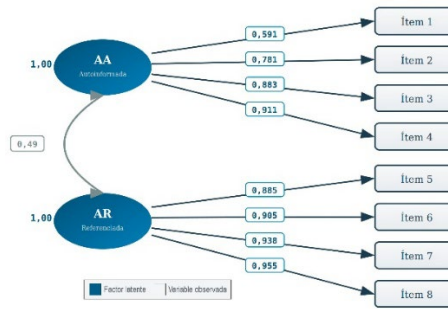
Índices de ajuste del modelo	Valor
Índices de ajuste globales o absolutos	
X ²	68,4
GI	19
X ² /GI	3,6
SRMR	,030
RMSEA	,071
GFI	,987
AGFI	,970
Índices de ajuste comparativos	
CFI	,953
TLI	,937
Nota. X ² : Chi-cuadrado; GI: Grados de libertad; SRMR: Residuo cuadrático medio estandarizado; RMSEA: Raíz cuadrada media del error de aproximación; GFI: Índice de bondad de ajuste; AGFI: Índice ajustado de bondad de ajuste; CFI: Índice de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.	

Fuente: La Autora (2024).

En la tabla 2 se presentaron los resultados del análisis factorial confirmatorio, el cual se realizó mediante el estimador de máxima verosimilitud robusta (MLR) debido a que tres ítems se alejaron de la distribución normal.

Los índices de ajuste absolutos mostraron un valor de $X^2 = 68,4$ con 19 grados de libertad, resultando una razón $X^2/GI = 3,6$. El SRMR alcanzó un valor de ,030 y el RMSEA fue de ,071. El GFI obtuvo un valor de ,987 y el AGFI de ,970. En cuanto a los índices de ajuste comparativos, el CFI alcanzó ,953 y el TLI ,937.

Figura 1. Diagrama Path de la estructura factorial del Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar) en padres de familia de instituciones educativas, Pimentel.



Fuente: La Autora (2024).

En la figura 1 se presentó el diagrama Path con los pesos factoriales del Cuestionario ACPar. La dimensión Actitud Autoinformada (AA) mostró cargas factoriales de 0,591 para el ítem 1, 0,781 para el ítem 2, 0,883 para el ítem 3 y 0,911 para el ítem 4. La dimensión Actitud Referenciada (AR) presentó cargas factoriales de 0,885 para el ítem 5, 0,905 para el ítem 6, 0,938 para el ítem 7 y 0,955 para el ítem 8. Todos los pesos factoriales superaron el valor mínimo de 0,30. La correlación entre ambas dimensiones fue de 0,49.

Tabla 3. Confiabilidad mediante el coeficiente Omega de McDonald del Cuestionario Actitud ante el Conflicto Parental (ACPar) en padres de familia de instituciones educativas, Pimentel.

Dimensiones	ω	N.º ítems	IC al 95%	
			LI	LS
Actitud Autoinformada	0,859	4	0,839	0,879
Actitud Referenciada	0,956	4	0,950	0,962

Nota. ω : Coeficiente Omega de McDonald; IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior; LS: Límite superior.

Fuente: La Autora (2024).

En la tabla 3 se presentaron los coeficientes de confiabilidad Omega de McDonald con sus respectivos intervalos de confianza al 95%. La dimensión Actitud Autoinformada obtuvo un coeficiente $\omega = 0,859$ (IC 95%: 0,839 - 0,879) con 4 ítems. La dimensión Actitud Referenciada alcanzó un coeficiente $\omega = 0,956$ (IC 95%: 0,950 - 0,962) con 4 ítems. Ambos valores superaron el criterio mínimo de 0,70.

El Cuestionario ACPar evidenció una validez de contenido óptima (V de Aiken = 1,00), índices de ajuste del modelo bifactorial dentro de los parámetros aceptables (CFI = 0,953; RMSEA = 0,071), cargas factoriales superiores a 0,30 en todos los ítems y coeficientes de confiabilidad adecuados para ambas dimensiones ($\omega = 0,859$ para AA; $\omega = 0,956$ para AR).

4. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio resultan relevantes tanto para la psicología familiar como para la evaluación psicométrica en el Perú. El Cuestionario ACPar se muestra como una herramienta válida y confiable para valorar la actitud de los padres frente al conflicto parental, con implicaciones prácticas directas para los profesionales de salud mental. En el ámbito clínico, el instrumento facilita identificar la disposición de cada progenitor para resolver desacuerdos en la crianza compartida, orientando intervenciones terapéuticas más precisas con parejas o familias en proceso de separación. En el contexto educativo, orientadores y psicólogos escolares pueden emplearlo para detectar dinámicas familiares conflictivas que repercuten en el rendimiento y bienestar emocional de los estudiantes, favoreciendo intervenciones preventivas oportunas.

La principal aportación de este trabajo consiste en ofrecer la primera validación del Cuestionario ACPar en población peruana, específicamente con padres de instituciones educativas de Pimentel. Esta contribución cobra importancia al disponer ahora de un instrumento adaptado culturalmente que

evalúa un constructo escasamente estudiado en Latinoamérica: la actitud ante el conflicto parental desde una doble mirada, la propia y la percibida del otro. La estructura de dos dimensiones brinda una visión integral, capturando tanto la disposición personal para resolver conflictos como la percepción sobre la actitud del otro progenitor, enriqueciendo así la comprensión de las dinámicas familiares conflictivas.

Al comparar los hallazgos con el estudio original realizado en España, se identifican áreas de convergencia y algunas diferencias. En cuanto a los puntos de acuerdo, ambos estudios confirman la estructura bifactorial del instrumento con índices de ajuste satisfactorios y coeficientes de confiabilidad superiores a 0,85 para ambas dimensiones. Las cargas factoriales en la presente investigación oscilan entre 0,591 y 0,955, mientras que en el estudio original todas superaron el umbral mínimo requerido, evidenciando consistencia transcultural en la representatividad de los ítems. Respecto a las diferencias, los índices de ajuste del modelo en la muestra peruana (CFI = 0,953; RMSEA = 0,071) son ligeramente inferiores a los reportados en la muestra española (CFI = 0,992; RMSEA = 0,066), aunque ambos se mantienen dentro de los parámetros aceptables. Esta variación puede atribuirse a diferencias socioculturales en la conceptualización y manejo del conflicto parental entre ambas poblaciones.

Conviene señalar algunas limitaciones metodológicas. La muestra proviene exclusivamente de un distrito costero del norte peruano, lo que restringe la generalización hacia regiones con características socioculturales distintas como la sierra o la selva. El muestreo por conveniencia, si bien permitió reunir 516 participantes, introduce cierto sesgo de selección que afecta la representatividad poblacional. La aplicación virtual mediante formularios de Google pudo excluir a padres con acceso limitado a tecnología. Pese a ello, los procedimientos estadísticos empleados son robustos y los índices obtenidos cumplen estándares psicométricos internacionales, por lo

que estas limitaciones no invalidan los resultados.

A partir de los hallazgos emergen varias líneas de investigación futura. En primer lugar, resulta pertinente replicar este estudio en muestras de otras regiones del Perú para evaluar la estabilidad de las propiedades psicométricas en contextos culturales diversos. En segundo lugar, se sugiere realizar estudios de validez convergente y divergente correlacionando el ACPar con otros instrumentos que evalúen constructos relacionados, como la coparentalidad, la comunicación de pareja o el ajuste psicológico de los hijos. En tercer lugar, sería valioso desarrollar investigaciones longitudinales que permitan evaluar la estabilidad temporal del instrumento y su capacidad predictiva sobre el bienestar familiar a largo plazo. Finalmente, se plantea la interrogante de si las propiedades psicométricas del cuestionario se mantienen en poblaciones clínicas, como parejas en proceso de mediación familiar o padres derivados por orden judicial.

En síntesis, el Cuestionario ACPar exhibe propiedades psicométricas adecuadas para su uso con padres de instituciones educativas de Pimentel. La validez de contenido quedó respaldada por el acuerdo unánime de los jueces expertos, mientras que la validez de constructo se confirmó mediante el análisis factorial confirmatorio, que avaló el modelo de dos dimensiones con índices de ajuste aceptables.

La confiabilidad resultó satisfactoria en ambas dimensiones, con coeficientes Omega de 0,859 para Actitud Autoinformada y 0,956 para Actitud Referenciada. El instrumento cumple, por tanto, los criterios psicométricos requeridos para evaluar la actitud ante el conflicto parental en el contexto educativo peruano, constituyéndose en una herramienta valiosa para la investigación y la práctica profesional en psicología familiar.

5. Referencias

Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011a,b,c). **Medición en**

ciencias sociales y de la Salud. ISBN: 978-84-975672-7-5. España: Síntesis.

- Ato, M., López, J., & Benavenente, A. (2013). **Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología.** *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059, e-ISSN: 1695-2294. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bernal, C. (2010). **Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales.** 3^{ra} edición, ISBN: 978-958-699-128-5. Colombia: Pearson Educación.
- Cáceres, C. (2023) **Niños y niñas invisibles: Los malos tratos en el divorcio destructivo.** *De familias y terapias*, 32(54), 59-82, e-ISSN: 0717-0173. Chile: Instituto chileno de terapia familiar.
- Cheung, R. (2021). **Constructive Interparental Conflict and Child Adjustment in the Chinese Context: A Moderated Mediation Model of Emotional Security and Disintegration Avoidance.** *Journal of Child and Family Studies*, 30, 733-745, e-ISSN: 1573-2843. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01851-w>
- Coe, J., Davies, P., & Sturge-Apple, M. (2017). **The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems.** *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 211-224, e-ISSN: 2730-7174. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0164-6>
- Cummings, E., & Davies, P. (2011). **Marital Conflict and Children: An Emotional Security Perspective.** ISBN: 9781462503292. United States: The Guilford Press.
- Dillon, L., Nowak, N., Weisfeld, G., Weisfeld, C., Shattuck, K., Imamoğlu, O., ... & Shen, J. (2015). **Sources of marital conflict in five cultures.** *Evolutionary Psychology*, 13(1), 1-15, e-ISSN: 1474-7049. Retrieved

from: <https://doi.org/10.1177/147470491501300101>

Fariña, F., Arce, R., Tomé, D., & Seijo, D. (2020a,b,c,d). **Validación del cuestionario actitud ante el conflicto parental: Autoinformada y referenciada (ACPar)**. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(1), 1-14, e-ISSN: 1989-9246. Recuperado de:

<https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.031>

Grych, J., & Fincham, F. (1990). **Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework**. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267-290, e-ISSN: 1939-1455. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>

Hernández, D. (2022). **Tendencia compartida: la necesidad del coordinador parental en el Perú**. *Revista Científica Warmi*, 2(2), 59-73, e-ISSN: 2810-8086. Recuperado de:

<https://doi.org/10.46363/warmi.v2i2.4>

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.

Hueso, A., & Cascant, M. (2012). **Metodología y técnicas cuantitativas de investigación**. Primera edición, ISBN: 978-84-8363-893-4. España: Editorial Universitat Politècnica de València.

Lee, J., Pace, G., Lee, S., & Altschul, I. (2019). **The associations of constructive and destructive interparental conflict to child well-being among low-income families**. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15-16), 7523-7546, e-ISSN: 1552-6518. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1177/0886260519835872>

Merino, C., & Livia, J. (2009). **Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: un programa visual Basic para la v de Aiken**. *Anales de Psicología*, 25(1), 159-161, e-ISSN: 1695-2294.

España: Universidad de Murcia.

- MIMP (2020). **Promover el diálogo y no calificar negativamente a la pareja ayuda a resolver conflictos en el hogar durante la cuarentena.** Nota de Prensa. Perú: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.
- Moawad, W., Abed, G., Abd, S., & Shattla, S. (2022). ***Marital Conflict among Parents and Its Effect on their Adolescents' Behaviors.*** *Mnj. Menoufia Nursing Journal*, 7(2), 35-52, e-ISSN: 2735-3982. Menoufia University.
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., Vázquez, M., & Arce, R. (2019). **Evaluación de los efectos de un programa educativo en los problemas de salud mental en padres separados.** *Psicothema*, 31(3), 284-291, e-ISSN: 0214-9915. Recuperado de: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.299>
- Pereyra, L., Etchepare, E., & Vaira, M. (eds.). (2021). **Manual de técnicas y protocolos para el relevamiento y estudio de anfibios de Argentina.** 1^{ra} edición, ISBN: 978-950-721-587-2. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy - EDIUNJU.
- Pillado, E., & Fariña, F. (Coords.). (2015). **Mediación familiar: una nueva visión de la gestión y resolución de conflictos familiares desde la justicia terapéutica.** Colección de Monografías. ISBN: 978-84-9086-309-1. España: Tirant lo Blanch.
- Sanca, M. (2011). **Tipos de investigación científica.** *Revista de Actualización Clínica*, 9, 621-624, ISSN: 2304-3768. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).
- Seijo, D., Fariña, F., Fernández, M., & Arce, R. (2024). ***Adaptation of the coparenting relationship scale questionnaire to spanish parents with offspring.*** *Children*, 11(5), 1-26, e-ISSN: 2227-9067. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/children11050535>
- SUNARP (2022). **Más de 8 mil parejas inscribieron su divorcio en la**

Sunarp durante el 2021. Nota de Prensa. Perú: Oficina de Comunicaciones e Imagen Institucional-Sunarp.

Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., & Domínguez-Lara, S. (2019).

Invarianza factorial según sexo de la Basic Empathy Scale abreviada en adolescentes peruanos. *Psykhē*, 28(2), 1-11, e-ISSN:

0718-2228. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1418>

Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). **Un viaje alrededor de**

alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna.

Anales de Psicología, 33(3), 755-782, e-ISSN: 1695-2294. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>

Zemp, M., Bodenmann, G., & Cummings, E. (2016). **The significance of**

interparental conflict for children. *European Psychologist*, 21(2), 99-

108, e-ISSN: 1878-531X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000245>

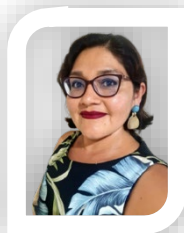
Zhou, N., & Buehler, C. (2017). **Adolescents' responses to marital conflict:**

The role of cooperative marital conflict. *Journal of Family*

Psychology, 31(7), 910-921, e-ISSN: 1939-1293. Retrieved from:

<https://doi.org/10.1037/fam0000341>

Norma Haydeé Vargas Pérez
e-mail: nvargasp812@gmail.com



Nacida en Jaén, Cajamarca, Perú, el 8 de diciembre del año 1986. Licenciada en Psicología por la Universidad Señor de Sipán (USS) en Chiclayo; con Maestría en Psicología Clínica con Mención en Psicología de la Salud por la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo (UPAGU) en Cajamarca; Psicóloga capacitadora de habilidades blandas en la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL); Docente en universidades privadas de Chiclayo; Psicóloga evaluadora de competencias profesionales en la norma “Evaluar con base en Normas de Competencias” por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEAC); Certificada en competencias profesionales por el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Profesionales (SINCECOP); Ponente en eventos locales; Secretaria Académica de las escuelas de Educación Inicial, Educación Primaria, Traducción, Derecho y Psicología de la Universidad César Vallejo (UCV) en Chiclayo; Miembro del Comité de Ética de la Escuela Académico Profesional (EAP) de Psicología de la Universidad Señor de Sipán (USS, 2016); Coordinado de la Maestría en Gestión del Talento Humano de la Universidad Señor de Sipán (USS); Parte del equipo de trabajo para acreditar a la Escuela de Psicología de la Universidad Señor de Sipán (USS, 2015); con experiencia trabajando con adolescentes, adultos y parejas; Asesora y Jurado de tesis de pregrado.

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

Aprender Programación Fácilmente: Metodología *PSeInt*

Autores: Luesner Hernán Navarrete Mora

Universidad César Vallejo, **UCV**

lnavarretemo26@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5909-509X>

Ileana Alexandra Huayamave Defaz

Universidad César Vallejo, **UCV**

ihuayamavede18@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9575-7959>

Luis Arturo Escobar Moreno

Universidad César Vallejo, **UCV**

lescobarmo@ucvvirtual.edu.pe

Piura, Perú

<https://orcid.org/0009-0004-2393-8568>

Resumen

La enseñanza de programación en instituciones técnicas enfrenta dificultades en la comprensión de conceptos algorítmicos, lo que afecta el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación tuvo como objetivo evaluar la eficacia de la metodología *PSeInt* como estrategia didáctica para la enseñanza de fundamentos de programación en una institución técnica de Ecuador. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental de tipo pretest-postest. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de primero de bachillerato técnico en mecatrónica, seleccionados de una población de 78 estudiantes. Se aplicó un cuestionario con escala *Likert* validado por juicio de expertos, con un Alfa de Cronbach de 0,718. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las tres dimensiones evaluadas: en conocimientos teóricos, el nivel alto pasó del 0% al 64%; en habilidades prácticas, del 4% al 72%; y en desempeño académico, del 0% al 76%. La prueba T de Student confirmó diferencias estadísticamente significativas con $p=0,000$. Se concluye que la metodología *PSeInt* constituye una estrategia didáctica eficaz que genera mejoras significativas en el aprendizaje de fundamentos de programación, fortaleciendo las competencias digitales de los estudiantes.

Palabras clave: programación informática; enseñanza técnica; método de enseñanza; algoritmo; rendimiento escolar.

Código de clasificación internacional: 5801.07 - Métodos pedagógicos; 1203.10 - Enseñanza con ayuda de ordenador.

Cómo citar este artículo:

Navarrete, L., Huayamave, I., & Escobar, L. (2025). **Aprender Programación Fácilmente: Metodología *PSeInt***. *Revista Científica*, 10(36), 380-403, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.19.380-403>

Fecha de Recepción:

25-11-2024

Fecha de Aceptación:

14-04-2025

Fecha de Publicación:

05-05-2025

Learning Programming Easily: The PSeInt Methodology

Abstract

Teaching programming in technical institutions faces difficulties in understanding algorithmic concepts, which affects student academic performance. The research aimed to evaluate the effectiveness of the PSeInt methodology as a teaching strategy for programming fundamentals instruction in a technical institution in Ecuador. A quantitative approach with a pre-experimental pretest-posttest design was employed. The sample consisted of 25 first-year technical high school students in mechatronics, selected from a population of 78 students. A Likert scale questionnaire validated by expert judgment was applied, with a Cronbach's Alpha of 0,718. The results showed significant improvements in the three dimensions evaluated: in theoretical knowledge, the high level increased from 0% to 64%; in practical skills, from 4% to 72%; and in academic performance, from 0% to 76%. The Student's t-test confirmed statistically significant differences with $p=0,000$. It is concluded that the PSeInt methodology constitutes an effective teaching strategy that generates significant improvements in programming fundamentals learning, strengthening students' digital competencies.

Keywords: computer programming; technical education; teaching methods; algorithm; academic achievement.

International classification code: 5801.07 - Pedagogical Methods; 1203.10 - Computer-Assisted Instruction.

How to cite this article:

Navarrete, L., Huayamave, I., & Escobar, L. (2025). **Learning Programming Easily: The PSeInt Methodology.** *Revista Scientific*, 10(36), 380-403, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.19.380-403>

Date Received:
25-11-2024

Date Acceptance:
14-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

El aprendizaje de la programación es fundamental para adquirir habilidades técnicas en el entorno digital actual. En este contexto, la metodología *PSeInt* destaca por su eficacia como herramienta para enseñar y comprender algoritmos. Esta metodología no solo facilita el aprendizaje de los estudiantes, sino que también les proporciona una base sólida para aprender lenguajes de programación más avanzados.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2025): resalta la creciente necesidad de competencias digitales para preparar a los estudiantes ante un mercado laboral en constante evolución. A nivel interamericano, el informe de Petrie, García-Millán y Mateo-Berganza (2021): señala la falta de preparación de las instituciones educativas para dotar a los jóvenes de estas habilidades. Además, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021): destaca la urgencia de invertir en la educación digital de los grupos vulnerables en América Latina y el Caribe, subrayando la importancia de garantizar que todos los estudiantes accedan a estas competencias esenciales.

En Ecuador, se enfatiza la necesidad de ofrecer una educación de calidad que incluya la enseñanza de tecnología y programación, garantizando así un acceso equitativo para todos los estudiantes. Iniciativas como la Coalición STEM Ecuador y la Agenda Educativa Digital 2017-2021 se orientan a fortalecer el conocimiento en áreas técnicas, buscando preparar a los jóvenes para los desafíos del futuro (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT, 2018).

La enseñanza de programación en las instituciones técnicas de Ecuador enfrenta desafíos en la comprensión de conceptos algorítmicos, que son cruciales en un entorno laboral digital. Los métodos tradicionales a menudo no son suficientes y pueden causar frustración entre los estudiantes, afectando su rendimiento. En consecuencia, resulta esencial considerar la

metodología *PSeInt*, que simplifica la visualización de algoritmos y permite a los estudiantes practicar de manera interactiva. Esto podría mejorar su comprensión y aumentar su confianza en el campo de la programación.

La metodología *PSeInt* es importante porque permite a los estudiantes desarrollar competencias en programación y comprensión de algoritmos de manera accesible y efectiva. En un contexto donde las habilidades digitales son esenciales para el éxito en el mercado laboral actual, esta metodología ofrece una base sólida que facilita el aprendizaje. Asimismo, al enfocarse en la lógica a través del pseudocódigo, *PSeInt* ayuda a superar las dificultades asociadas con la sintaxis de lenguajes de programación, lo que resulta crucial para preparar a los jóvenes ante los desafíos técnicos del futuro.

Diversos estudios han explorado la eficacia de la enseñanza de programación mediante el uso del pseudocódigo y herramientas como *PSeInt*. En esta línea, López y Urquiza-Fuentes (2022): evaluaron el uso del pseudocódigo en la enseñanza de programación a niveles preuniversitarios, con enfoque experimental, compararon el rendimiento de estudiantes que trabajaron con pseudocódigo y los que utilizaron Java. Los estudiantes que emplearon pseudocódigo alcanzaron un nivel aceptable de conocimientos en solo 20 horas, mientras que el grupo que utilizó Java necesitó 35 horas.

Estos hallazgos subrayan el potencial del pseudocódigo para mejorar la eficiencia del aprendizaje, sugiriendo su relevancia para la investigación sobre la metodología *PSeInt* en un contexto ecuatoriano y sugiriendo la aplicación de este en otras entidades educativas.

De manera similar, Estrada (2016): investigó el impacto del software *PSeInt* en el curso de Principios de Algoritmos en la Universidad Tecnológica de Lima, mediante un diseño experimental con 50 estudiantes, se evaluó el efecto del software en los niveles cognitivos. Los resultados mostraron aumentos significativos en la recuperación, comprensión, análisis, aplicación y metacognición de los participantes, resaltando la importancia de explorar el

papel de las herramientas tecnológicas en la educación y su integración efectiva para mejorar el aprendizaje académico.

Por su parte, Basilio, Núñez, Espinoza, Cárdenas y Pariona (2022): examinaron el impacto de *PSeInt* en el aprendizaje del pensamiento computacional en estudiantes de Ciencias Matemáticas e Informática de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Huancayo. En este estudio, se realizó una comparación entre un grupo que utilizó *PSeInt* y otro que siguió un temario convencional, y los resultados revelaron una diferencia significativa en el rendimiento de los grupos, evidenciando un efecto positivo del uso de *PSeInt* en el aprendizaje del pensamiento computacional.

Más recientemente, Posligua y Ramos (2024a): analizaron la contribución de *PSeInt* en el aprendizaje de estudiantes de Pedagogía de Ciencias Experimentales Informática, Universidad Técnica de Babahoyo, de abril a agosto de 2024, metodología descriptiva y enfoque cuantitativo, se encuestó a 196 estudiantes. Los resultados indican que el 41% de los estudiantes y 44% de los docentes apoyan el uso de *PSeInt*. Se concluye que esta herramienta es valiosa para mejorar la comprensión de algoritmos y pseudocódigo, recomendándose su uso continuo para fortalecer habilidades técnicas y analíticas.

Los estudios sobre el uso del pseudocódigo y herramientas como *PSeInt* destacan varios beneficios en la enseñanza de programación. En general, estos trabajos muestran que el pseudocódigo facilita el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes comprender conceptos clave de manera más rápida y accesible. La investigación sugiere que, con el uso de *PSeInt*, los alumnos no solo logran entender mejor los algoritmos, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento computacional que son esenciales para su formación. Esto resalta la importancia de incorporar estas herramientas en el currículo educativo, ya que pueden mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje y los resultados académicos

de los estudiantes.

Asimismo, al comparar los resultados previos con las características particulares de los estudiantes ecuatorianos, este estudio puede contribuir a un mejor entendimiento de las herramientas tecnológicas que se pueden integrar en el currículo educativo local. Se anticipa que los resultados de esta investigación respalden el uso de metodologías basadas en herramientas como *PSeInt*, promoviendo así una mejora en la formación de competencias tecnológicas en los jóvenes del país.

La investigación se desarrolla en un contexto educativo de Ecuador con desafíos históricos y sociales, como rezagos en la adopción de tecnologías educativas y desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos, especialmente en zonas rurales. Enfatizando la necesidad de una educación de alta calidad que incorpore la enseñanza de tecnología y programación, vital para preparar a los jóvenes ante los retos del futuro y fomentar la equidad en un mundo laboral digitalizado. La integración de estas disciplinas en el currículo brinda a todos los estudiantes las herramientas necesarias para prosperar en la economía y contribuir al desarrollo del país (León, 2022).

En este marco, la metodología *PSeInt* promete ser una herramienta valiosa para cerrar la brecha educativa y facilitar la enseñanza de programación. A nivel legal, el gobierno ecuatoriano ha promovido iniciativas para integrar la educación digital en las aulas, alineando su objetivo con investigaciones que abogan por el uso de herramientas que mejoren la enseñanza en este ámbito.

El estudio sobre la enseñanza de programación a través de la metodología *PSeInt* se enmarca dentro de diversas teorías educativas que resaltan la importancia del aprendizaje activo, la construcción colaborativa del conocimiento y la aplicación práctica de conceptos. A continuación, se presentan las teorías fundantes que sustentan este enfoque.

La teoría del constructivismo, desarrollada por Jean William Fritz Piaget

(1896-1980) y Lev Semyonovich Vygotski (1896-1934), sostiene que el aprendizaje se produce de manera activa y no receptiva. Los estudiantes construyen su conocimiento mediante la interacción con su entorno y la resolución de problemas (Ordoñez, Ochoa y Espinoza, 2020). La utilización de *PSeInt* permite a los estudiantes explorar y resolver problemas de programación, promueve el pensamiento lógico y algorítmico. Esto convierte a los estudiantes en protagonistas en su proceso de aprendizaje, favorece el desarrollo de habilidades esenciales.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) involucra a los estudiantes en la realización de proyectos reales, fomenta la colaboración y el aprendizaje activo. Esta metodología se adapta a los intereses de los alumnos, creando un aprendizaje relevante y significativo. Según Vallina y Pérez (2020): el ABP convierte a los estudiantes en protagonistas de su educación, especialmente en la enseñanza de programación. Al utilizar *PSeInt*, los alumnos aplican conceptos de programación en situaciones prácticas, lo que les permite desarrollar competencias esenciales para la solución de problemas.

El pensamiento computacional incluye habilidades como descomponer problemas, reconocer patrones y crear algoritmos (Universidad Internacional de La Rioja, UNIR, 2021). *PSeInt* es una herramienta clave para cultivar estas competencias, ofreciendo un enfoque accesible que ayuda a los estudiantes a adoptar la mentalidad de un programador. Al combinar conceptos de programación con la resolución de situaciones diarias, *PSeInt* promueve el desarrollo de un pensamiento lógico y crítico.

Teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner (1943-) afirma que existen ocho formas de inteligencia y que cada estudiante puede destacar en diferentes áreas, como la lógico-matemática o la espacial, entre otras (UNIR, 2025). *PSeInt* apoya especialmente a aquellos estudiantes que poseen habilidades lógico-matemáticas y espaciales, al proporcionar una plataforma visual que facilita la comprensión de conceptos abstractos y

algoritmos. Esto permite a los estudiantes con estas inteligencias aprender de manera más efectiva y desarrollar su potencial.

La teoría de la cognición situada (Lave) indica que el aprendizaje es más efectivo cuando se contextualiza en situaciones relevantes para el estudiante, permitiendo que el conocimiento se adquiera y aplique en contextos auténticos (Universidad Internacional de Valencia, VIU, 2022). Utilizar *PSeInt* facilita que los alumnos apliquen conceptos de programación en situaciones de la vida real, promoviendo un aprendizaje más profundo que vincula la teoría con la práctica.

Teoría del Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel (1918-2008), el aprendizaje se vuelve más efectivo cuando relacionamos nueva información con conocimientos previos. Este enfoque subraya la importancia de las conexiones entre conceptos (Garcés, Montaluisa y Salas, 2018). *PSeInt* facilita esta vinculación al relacionar nociones de programación y pseudocódigo con conocimientos previos en lógica y matemáticas, lo que favorece un aprendizaje duradero y comprensible, permitiendo a los estudiantes construir sobre su base cognitiva existente.

El aprendizaje colaborativo promueve la interacción entre estudiantes a través de actividades grupales, donde se comparten conocimientos y se resuelven problemas en conjunto. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también desarrolla habilidades sociales (UNIR, 2024). La implementación de esta metodología en entornos de aprendizaje con *PSeInt* enriquece la experiencia educativa, permitiendo a los estudiantes trabajar juntos para resolver problemas y aprender unos de otros.

La Teoría de la Carga Cognitiva, desarrollada por John Sweller (1946-), afirma que el aprendizaje se maximiza cuando se minimiza la carga cognitiva innecesaria. Esta teoría distingue entre carga intrínseca y carga extrínseca (Andrade, 2012). *PSeInt* ayuda a simplificar la comprensión de algoritmos y evita la complejidad en la sintaxis de otros lenguajes, lo que permite a los

estudiantes centrarse en el aprendizaje de conceptos fundamentales sin distraerse con detalles técnicos innecesarios.

El Aprendizaje Basado en Competencias se enfoca en el desarrollo de habilidades digitales fundamentales que son esenciales en el mundo actual. Para Lévano y Damián (2024): este enfoque educativo busca no solo fomentar la competencia computacional, sino también promover el uso responsable de la tecnología entre los estudiantes. En este contexto, *PSeInt* se convierte en una herramienta crucial para la enseñanza de programación, ya que permite a los alumnos aplicar conocimientos teóricos en entornos prácticos y relevantes.

La Teoría del Aprendizaje Experiencial, por David A. Kolb (1939-), sostiene que el aprendizaje se potencia a través de la experiencia directa, de un proceso de reflexión, conceptualización y experimentación, que este ciclo de aprendizaje resulta fundamental para internalizar y aplicar conocimientos de manera efectiva (Purdy, 2024). La importancia de la experiencia y la reflexión en el proceso educativo también se apoya en trabajos de autores como John Dewey (1859-1952) y Jean William Fritz Piaget, quienes resaltan la relevancia de la experiencia en el aprendizaje significativo. *PSeInt* facilita este proceso.

Considerando los antecedentes teóricos y empíricos expuestos, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la implementación de la metodología *PSeInt* mejora el aprendizaje de los fundamentos de programación en estudiantes de bachillerato técnico de Ecuador?

En consecuencia, el objetivo principal de esta investigación es evaluar la eficacia de la metodología *PSeInt* como estrategia didáctica en la enseñanza de los fundamentos de programación a estudiantes de una institución técnica en Ecuador. Para lograr esto, se plantean los siguientes objetivos específicos: analizar la comprensión de los conceptos teóricos mediante *PSeInt*, evaluar la capacidad de aplicación del conocimiento en la resolución de problemas prácticos, desarrollar un sistema de evaluación que contemple diversos

métodos para medir el desempeño académico e investigar el impacto de la retroalimentación en el rendimiento académico y las habilidades prácticas de los estudiantes.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló en la Unidad Educativa 09H00902 de Ecuador, durante el período académico correspondiente al año 2024. Se adoptó un método hipotético-deductivo, el cual, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): parte de hipótesis derivadas de principios teóricos que son sometidas a verificación empírica. El enfoque fue cuantitativo, caracterizado por la recolección y análisis de datos numéricos mediante técnicas estadísticas. Asimismo, se empleó un diseño preexperimental de tipo pretest-posttest con un solo grupo, que permitió evaluar el impacto de la intervención pedagógica. La investigación se clasificó como aplicada, orientada a resolver un problema práctico en la mejora de la enseñanza de programación en un contexto educativo específico, buscando implementaciones que pudieran aplicarse directamente en el aula.

Se plantearon las siguientes hipótesis: H0 - No hay diferencia significativa en el conocimiento teórico, la habilidad práctica y el desempeño académico antes y después de la intervención. H1 - Existe una diferencia significativa en esas áreas.

La variable metodología *PSeInt* se define conceptualmente como una estrategia educativa que utiliza un entorno de desarrollo para escribir pseudocódigo. Su propósito fue facilitar la comprensión de los fundamentos de la programación. Este enfoque progresivo guio a los estudiantes en la adquisición de conceptos básicos de programación, promoviendo el desarrollo del pensamiento lógico y estructurado (Vegas, 2022).

La variable el aprendizaje de fundamentos de programación se centró en el proceso mediante el cual los estudiantes adquirieron habilidades y

conocimientos esenciales para entender y desarrollar algoritmos y programas informáticos. Esto incluyó el aprendizaje sobre estructuras de control, tipos de datos, lógica de programación y técnicas de pensamiento computacional, como la descomposición de problemas y la abstracción (Posligua y Ramos, 2024b).

Operacionalmente, la evaluación del aprendizaje se estructuró en varios indicadores clave. Se midió el rendimiento de los estudiantes a través de pruebas que evaluaron tanto su comprensión teórica como su capacidad práctica en el desarrollo y depuración de algoritmos simples. También se observó cómo utilizaron pseudocódigo y lenguajes básicos de programación. Estas evaluaciones incluyeron tanto exámenes formales como ejercicios prácticos que simulaban situaciones reales de programación, ofreciendo así una evaluación completa de las habilidades de los estudiantes.

Se utilizó escala *Likert* ordinal del 1 al 5 para evaluar la comprensión y habilidades de los estudiantes. En esta escala, 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Esta herramienta permitió que los estudiantes valoraran su conocimiento teórico, que se refirió a su capacidad para explicar conceptos fundamentales de programación. Además, se evaluó la habilidad práctica, que fue la capacidad de aplicar ese conocimiento teórico para resolver problemas de programación, escribir código de calidad, implementar algoritmos y reducir errores utilizando el software *PSeInt*.

La población de estudio estuvo compuesta por 78 estudiantes de bachillerato técnico en mecatrónica que cursaron la materia de interfaces de control, lo que releva la importancia de evaluar la metodología *PSeInt* en este contexto. Se seleccionaron 25 estudiantes de primero de bachillerato, dado que fueron los más adecuados para medir el impacto inicial de esta metodología, ya que carecían de conocimientos avanzados en programación. Los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato fueron excluidos debido a su formación más avanzada, que podría haber sesgado los resultados.

La muestra representó aproximadamente el 32,05% de la población total y se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que aseguró la accesibilidad y disponibilidad de los participantes, lo que garantizó la aplicabilidad de los resultados al contexto de la Unidad Educativa 09H00902 del Ecuador.

Se realizó una prueba piloto con 12 estudiantes que arrojó un Alfa de Cronbach de 0,718, indicando buena consistencia interna del cuestionario. La validez fue revisada por cinco expertos que evaluaron 20 preguntas en cuanto a claridad, coherencia y relevancia. Finalmente, se aplicó el cuestionario a 25 estudiantes para evaluar sus conocimientos y habilidades, contribuyendo a mejorar la enseñanza de fundamentos de programación.

Con respecto a las técnicas de Recolección de Datos, se utilizaron cuestionarios estructurados a escala *Likert*, lo que permitió medir de manera cuantitativa el conocimiento, la habilidad práctica y la percepción de los estudiantes sobre la programación y el uso de *PSeInt*. Se aplicaron en dos momentos clave: antes de la implementación de la metodología y después, lo que facilitó una comparación directa del impacto en el aprendizaje. Los ítems del cuestionario se organizaron en áreas específicas, abarcando conocimientos teóricos y habilidades prácticas.

Para asegurar la validez de los instrumentos, se llevó a cabo un juicio de expertos, quienes analizaron cada ítem para asegurar su claridad y coherencia, ajustando las preguntas según sus sugerencias. Este proceso garantizó la fiabilidad de los instrumentos y su adecuación para obtener resultados precisos.

El cuestionario estructurado con escala *Likert* fue el principal instrumento utilizado para cuantificar las competencias de los estudiantes sobre la programación antes y después de la metodología *PSeInt*. Cada cuestionario contempló dimensiones como el conocimiento teórico, destrezas en el uso de herramientas digitales y evaluaciones del desempeño. El juicio de

expertos validó el contenido, asegurando que las preguntas estuvieran alineadas con los objetivos del estudio, aumentando así la confiabilidad de los datos recolectados.

Los procedimientos para la recolección y análisis de datos siguieron un enfoque cuantitativo. El primer paso fue validar los instrumentos mediante el juicio de expertos, asegurando que las preguntas en los cuestionarios fueran adecuadas. Los cuestionarios se aplicaron en momentos pretest y postest de la implementación de *PSeInt*, midiendo la experiencia y el compromiso de los estudiantes con la programación en el pretest, y evaluando el aumento del conocimiento y habilidades en el postest. Ambas evaluaciones emplearon la escala *Likert*, capturando percepciones sobre la utilidad y adaptación del software *PSeInt*.

Una vez recolectados, los datos fueron ingresados y codificados en el software SPSS para análisis estadístico. Este incluyó medidas descriptivas y pruebas inferenciales, evaluando si hubo mejoras significativas en conocimientos y habilidades. Los resultados se interpretaron para concluir sobre la efectividad de la metodología *PSeInt* en el aprendizaje. Se garantizó la validez y confiabilidad de los instrumentos mediante pruebas piloto y ajustes necesarios. Estos procesos buscaron asegurar que los datos recolectados fueran precisos y relevantes, formando una base sólida para las conclusiones de la investigación.

3. Resultados

Los resultados obtenidos tras la aplicación de la metodología *PSeInt* se organizan en tres dimensiones: conocimientos teóricos, habilidades prácticas y desempeño académico. Se presentan los datos comparativos entre el pretest y postest, así como las pruebas estadísticas que validan la significancia de los hallazgos.

Previo al análisis de las dimensiones, se verificó la confiabilidad del

instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La prueba piloto, aplicada a 12 estudiantes con características similares a la muestra definitiva, arrojó un valor de 0,718, lo cual indica una consistencia interna aceptable según los criterios de George y Mallery, quienes establecen que valores entre 0,70 y 0,80 representan un nivel adecuado de fiabilidad. Este resultado permitió confirmar que los 20 ítems del cuestionario medían de forma coherente las dimensiones propuestas, garantizando así la validez de los datos recolectados en el pretest y posttest. La tabla 1 muestra la escala de Baremación de las dimensiones 1 y dimensiones 2 y con los rangos de mínimo y máximo.

Tabla 1. Escala de Baremación o de Valoración.

	Dimensiones 1 6 ítems, 3 niveles		Dimensiones 2 y 3 7 ítems, 3 niveles	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Bajo	6	14	7	16
Medio	15	22	17	26
Alto	23	30	27	35

Fuente: Los Autores (2025).

En cuanto a la tabla 1, la escala de valoración o de baremación permitió evaluar las dimensiones analizadas dividiéndolo en tres niveles: bajo, medio y alto, con rangos de mínimo y máximo adaptados según el número de ítems en cada dimensión de 6 a 30 y de 7 a 35. Esta estructuración permitió clasificar y analizar de manera más precisa el desempeño de los estudiantes según las características específicas de cada dimensión.

La tabla 2 de la dimensión conocimientos teóricos muestra en el pretest nivel alto 0%, medio 28% y bajo con 72%, mientras en el posttest nivel alto 64%, medio 36% y bajo 0%.

Tabla 2. Dimensión 1: Conocimientos Teóricos

	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	0	0%	16	64%

Medio	7	28%	9	36%
Bajo	18	72%	0	0%
Total	25	100%	25	100%

Fuente: Los Autores (2025).

Los resultados del postest muestran una mejora notable en el conocimiento teórico de los participantes en un nivel alto con 64%, mientras en el pretest sigue reflejando bajo con 72% no habiendo mejoría. Este hallazgo implica que la transición de un conocimiento predominantemente bajo en el pretest a un dominio mayoritario en alto en el postest refleja la efectividad del programa o intervención aplicada entre ambas evaluaciones. Tales resultados sugieren que se lograron los objetivos de aprendizaje establecidos, y se justifica un análisis adicional sobre las metodologías empleadas para capitalizar esta mejora.

La tabla 3 de la dimensión habilidades prácticas muestra en el pretest nivel alto 4%, medio 44% y bajo con 52%, mientras en el postest nivel alto 72%, medio 28% y bajo 0%.

Tabla 3. Dimensión 2: Habilidades Prácticas.

	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	1	4%	18	72%
Medio	11	44%	7	28%
Bajo	13	52%	0	0%
Total	25	100%	25	100%

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 3 los resultados muestran una mejora significativa en las habilidades prácticas de los participantes después de la intervención. En el pretest, solo un 4% de los participantes se encontraba en el nivel Alto, mientras que en el postest, este porcentaje aumentó al 72%. Lo anterior evidencia que la mayoría de los participantes adquirieron habilidades prácticas sólidas. Además, el porcentaje de aquellos en el nivel Bajo se redujo a cero, lo cual

demuestra que nadie quedó con habilidades insuficientes tras la capacitación. Estos resultados evidencian la efectividad del programa de formación, que logró impulsar significativamente la competencia práctica de los participantes.

La tabla 4 de la dimensión evaluación del desempeño académico muestra en el pretest nivel alto 0%, medio 60% y bajo con 40%, mientras en el posttest nivel alto 76%, medio 24% y bajo 0%.

Tabla 4. Dimensión 3: Evaluación del Desempeño Académico.

	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	0	0%	19	76%
Medio	15	60%	6	24%
Bajo	10	40%	0	0%
Total	25	100%	25	100%

Fuente: Los Autores (2025).

En la tabla 4 la intervención demostró ser altamente efectiva en la mejora del desempeño académico de los participantes. El porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel Alto aumentó al 76%, mientras que la categoría Bajo se eliminó por completo, reduciéndose a 0%. Lo anterior evidencia que todos los estudiantes mejoraron su rendimiento académico, evidenciando el impacto positivo del programa de capacitación. Además, la disminución en el nivel Medio, del 60% al 24%, sugiere que la mayoría de aquellos en ese nivel avanzaron significativamente, consolidando el éxito de la intervención.

La prueba de Shapiro-Wilk, aplicada a los 25 participantes, arrojó valores de significancia inferiores a 0,05 en todas las dimensiones, lo que indicó que los datos no siguieron una distribución normal. La prueba T de Student reveló diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en las tres dimensiones: Conocimientos Teóricos, Habilidades Prácticas y Desempeño Académico, con un valor de $p = 0,000$ en todos los casos ($gl = 24$).

Los resultados obtenidos evidenciaron una mejora sustancial en las tres dimensiones evaluadas tras la implementación de la metodología *PSeInt*. En conocimientos teóricos, el nivel alto pasó del 0% al 64%; en habilidades prácticas, del 4% al 72%; y en desempeño académico, del 0% al 76%. Estos hallazgos, respaldados por la prueba T de Student con valores de $p = 0,000$, confirmaron que existieron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y validar el impacto positivo de la intervención educativa.

4. Conclusiones

La aplicación práctica de los hallazgos de esta investigación representa un aporte significativo para la educación técnica en Ecuador y contextos similares. El uso de herramientas de pseudocódigo como estrategia didáctica facilita la transición de los estudiantes hacia lenguajes de programación más complejos, reduce la curva de aprendizaje inicial y fortalece el pensamiento lógico-matemático. En el ámbito educativo, estos resultados respaldan la incorporación de entornos de desarrollo simplificados en el currículo de bachillerato técnico, especialmente en instituciones con recursos tecnológicos limitados, dado que *PSeInt* es un software gratuito y de fácil acceso.

El aspecto novedoso de este estudio radica en su aplicación específica al contexto del bachillerato técnico ecuatoriano, donde la enseñanza de programación enfrenta desafíos particulares relacionados con la heterogeneidad de conocimientos previos y las limitaciones de infraestructura. A diferencia de investigaciones previas realizadas en contextos universitarios, este trabajo demuestra que la metodología basada en pseudocódigo es igualmente efectiva en niveles educativos preuniversitarios, lo que amplía el alcance de su implementación. Sin embargo, es importante reconocer que los estudios anteriores en contextos similares han reportado resultados consistentes en cuanto a la mejora del pensamiento computacional, aunque

con variaciones en los tiempos de intervención requeridos.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el diseño preexperimental con un solo grupo, lo cual impide establecer comparaciones con un grupo control y limita la generalización de los resultados. Asimismo, el tamaño de la muestra (25 estudiantes) representa el 32% de la población disponible, lo que, aunque suficiente para el análisis estadístico realizado, podría fortalecerse en investigaciones futuras con muestras más amplias. No obstante, los resultados se consideran válidos dado que la prueba T de Student arrojó diferencias estadísticamente significativas y el instrumento demostró consistencia interna adecuada. Para futuras investigaciones, se recomienda implementar diseños cuasiexperimentales con grupos de control, ampliar el período de intervención para evaluar la retención del aprendizaje a largo plazo y explorar la efectividad de la metodología en otras especialidades técnicas.

Se concluye que la metodología *PSelnt* constituye una estrategia didáctica eficaz para la enseñanza de fundamentos de programación en estudiantes de bachillerato técnico, cumpliendo con el objetivo de evaluar su eficacia en este contexto educativo específico. La intervención pedagógica genera mejoras significativas en conocimientos teóricos, habilidades prácticas y desempeño académico, validando la hipótesis alternativa del estudio. Esta metodología se posiciona como una herramienta valiosa para fortalecer las competencias digitales de los estudiantes ecuatorianos y prepararlos para los desafíos del mundo laboral tecnológico actual.

5. Referencias

- Andrade, L. (2012). **Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte.** *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 75-92, e-ISSN: 2027-1182. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Basilio, H., Núñez, M., Espinoza, A., Cárdenas, F., & Pariona, B. (2022).

PSeInt y pensamiento computacional en estudiantes de Ciencias Matemáticas e Informática de la UNCP. *Investigación y Educación*, 3(1), 37-45, e-ISSN: 2955-8573. Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú.

Estrada, W. (2016). **Software Pseint en los niveles cognitivos en estudiantes del curso principios de algoritmos de la Universidad Tecnológica del Perú - Lima.** Tesis. Perú: Universidad César Vallejo.

Garcés, L., Montaluisa, Á., & Salas, E. (2018). **El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje.** *Revista Anales*, 1(376), 231-248, e-ISSN: 2477-8931. Recuperado de: <https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>

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.

León, P. (2022). **Los jóvenes queremos educación de calidad que esté al alcance de todos.** Nueva York, Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Lévano, M., & Damián, E. (2024). **Desarrollo de las competencias en programación por medio del aprendizaje basado en proyectos en los estudiantes de una universidad privada de Lima.** *Igobernanza*, 7(26), 198-214, e-ISSN: 2617-619X. Recuperado de: <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n26.2024.346>

López, A., & Urquiza-Fuentes, J. (2022). **Experiencias de uso del Pseudocódigo y Java en la enseñanza de programación en Ciclos Formativos y Bachillerato.** *Jenui. Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*, (7), 379-382, e-ISSN: 2531-0607. España: Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática - AENUI.

- Ordoñez, B., Ochoa, M., & Espinoza, E. (2020). **El Constructivismo, y su prevalencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la educación básica en Machala. Caso de estudio.** *Remca. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 24-31, e-ISSN: 2631-2662. Recuperado de: <https://doi.org/10.62452/ddwa3n65>
- Petrie, C., García-Millán, C., & Mateo-Berganza, M. (2021). **Spotlight: Habilidades del siglo XXI en América Latina y el Caribe.** Hundred Informe de Investigación #020. Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Posligua, N., & Ramos, A. (2024a,b). **Pseint y su contribución en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de pedagogía de las ciencias experimentales informática de la Universidad Técnica de Babahoyo, periodo académico abril-agosto 2024.** Trabajo de Integración Curricular. Babahoyo, Los Ríos, Ecuador: Universidad Técnica de Babahoyo.
- Purdy, E. (2024). **Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb.** Estados Unidos: EBSCO Information Services, Inc.
- SENESCYT (2018). **STEM Ecuador incentiva el estudio de las ciencias en la niñez.** Boletín de prensa No.178. Quito, Ecuador: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- UNESCO (2025). **Qué debe saber sobre la alfabetización.** Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2021). **Reimaginar la educación y el desarrollo de habilidades para niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe.** Informe. Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNIR (2021). **¿Qué es el pensamiento computacional?.** Revista. España: Universidad Internacional de La Rioja.

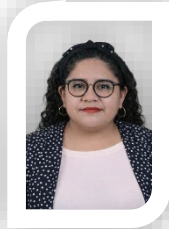
- UNIR (2024). **¿Qué es el aprendizaje colaborativo y en qué se diferencia del cooperativo?.** Revista. España: Universidad Internacional de La Rioja.
- UNIR (2025). **Las 8 inteligencias múltiples según Howard Gardner.** Mexico: Universidad Internacional de La Rioja.
- Vallina, I., & Pérez, E. (2020). **El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Un estudio de caso.** *Edmetec*, 9(2), 116-136, e-ISSN: 2254-0059. Recuperado de: <https://doi.org/10.21071/edmetec.v9i2.12018>
- Vegas, J. (2022). **Java 17: Fundamentos prácticos de programación.** ISBN: 9789587924107. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- VIU (2022). **El aprendizaje situado frente a la enseñanza tradicional.** España: Universidad Internacional de Valencia.

Luesner Hernán Navarrete Mora
e-mail: lnavarretemo26@ucvvirtual.edu.pe



Nacido en Colimes, Ecuador, el 26 de diciembre del año 1970. Máster en Educación Avanzada con mención en Matemáticas por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) de España; además, poseo una licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Informática; un título de Profesor de Segunda Enseñanza con mención en Informática; y he obtenido el título de Tecnólogo Pedagógico en Informática; todos de la Universidad de Guayaquil (UG); con más de 10 años de experiencia como docente en Matemáticas e Informática; he desarrollado una sólida trayectoria en la enseñanza, contribuyendo al aprendizaje y desarrollo académico de mis estudiantes.

Ileana Alexandra Huayamave Defaz
e-mail: ihuayamavede18@ucvvirtual.edu.pe



Nacida en Daule, Ecuador, el 18 de mayo del año 1990. Máster en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo (UCV) de Perú; además, Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Primaria por la Universidad de Guayaquil (UG); también obtuve el título de Técnico Superior en Análisis de Sistemas por el Instituto Tecnológico Superior Juan Bautista Aguirre (ISTJBA) de Daule; esta sólida formación académica me ha permitido desarrollar estrategias efectivas para el aprendizaje y la enseñanza en el ámbito educativo.

Luis Arturo Escobar Morenoe-mail: lescobarmo@ucvvirtual.edu.pe

Nacido en Guayaquil, Ecuador, el 29 de abril del año 1982. Magíster en Educación Informática; y Licenciado en Ciencias de la Educación con especialización en Informática; además de haber obtenido el título de Tecnólogo Pedagógico en Informática, todos por la Universidad de Guayaquil (UG); con más de 15 años de experiencia en el ámbito educativo; he trabajado en la enseñanza de la Informática, promoviendo un enfoque pedagógico que integra tecnologías modernas para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en mis estudiantes.

Fundamentación Teórica del Trabajo Colegiado como Estrategia para Mejorar los Procesos Pedagógicos

Autores: Luis Enrique Rivas García

Universidad César Vallejo, **UCV**

miskyalanid1109@gmail.com

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9116-0776>

Melvin Iván Rivas García

Universidad César Vallejo, **UCV**

melvinivan.30.8@gmail.com

Piura, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8882-5557>

Resumen

El fortalecimiento de la práctica pedagógica constituye un desafío permanente en las instituciones educativas, donde el trabajo colegiado emerge como estrategia fundamental para la mejora de los procesos formativos. El objetivo de la investigación fue analizar las contribuciones teóricas que fundamentan el trabajo colegiado como estrategia para mejorar los procesos pedagógicos. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, utilizando el análisis de contenido como técnica principal. Se revisaron 65 artículos científicos publicados en Scopus, *Web of Science* y SciELO entre 2014 y 2022, seleccionándose 27 mediante el protocolo PRISMA (Elementos de Informe Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis). Los resultados evidenciaron dos fundamentos epistemológicos: la Teoría de la Actividad y la Teoría de la Acción Colectiva. Asimismo, se identificaron cuatro dimensiones operativas: confianza (18,5%), evaluación (14,8%), estrategias (7,4%) y relaciones (14,8%). Se concluye que el trabajo colegiado constituye una herramienta valiosa que promueve el desarrollo profesional docente mediante la construcción colectiva de conocimientos, contribuyendo significativamente a la optimización de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas.

Palabras clave: trabajo colegiado; práctica pedagógica; personal docente; gestión educativa.

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

Cómo citar este artículo:

Rivas, L., & Rivas, M. (2025). **Fundamentación Teórica del Trabajo Colegiado como Estrategia para Mejorar los Procesos Pedagógicos**. *Revista Científica*, 10(36), 404-423, e-ISSN: 2542-2987.

Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.20.404-423>

Fecha de Recepción:
18-11-2024

Fecha de Aceptación:
07-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Theoretical Foundations of Collegial Work as a Strategy to Improve Pedagogical Processes

Abstract

Strengthening pedagogical practice constitutes a permanent challenge in educational institutions, where collegial work emerges as a fundamental strategy for improving formative processes. The objective of this research was to analyze the theoretical contributions that support collegial work as a strategy to enhance pedagogical processes. A qualitative approach with a phenomenological design was employed, using content analysis as the main technique. A total of 65 scientific articles published in Scopus, Web of Science, and SciELO between 2014 and 2022 were reviewed, of which 27 were selected through the PRISMA protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). The results revealed two epistemological foundations: Activity Theory and Collective Action Theory. Additionally, four operational dimensions were identified: trust (18,5%), evaluation (14,8%), strategies (7,4%), and relationships (14,8%). It is concluded that collegial work is a valuable tool that promotes teacher professional development through the collective construction of knowledge, significantly contributing to the optimization of pedagogical processes in educational institutions.

Keywords: collegiate work; teaching practice; teaching personnel; educational management.

International classification code: 5802.02 - Organization and management of educational institutions.

How to cite this article:

Rivas, L., & Rivas, M. (2025). **Theoretical Foundations of Collegial Work as a Strategy to Improve Pedagogical Processes**. *Revista Scientific*, 10(36), 404-423, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.36.20.404-423>

Date Received:
18-11-2024

Date Acceptance:
07-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

A escala mundial, resulta evidente que los modos de concebir y practicar la educación han experimentado transformaciones profundas, mientras que el centralismo en la toma de decisiones educativas ha ido cediendo terreno progresivamente. Docentes y directivos se encuentran asumiendo roles renovados frente al desafío de conducir las instituciones escolares y acompañar la formación de los estudiantes, lo cual demanda competencias específicas que permitan desempeñarse con eficacia en estos nuevos escenarios. En esta línea, Carriazo, Pérez y Gaviria (2020a): argumentan que las organizaciones educativas precisan desarrollar capacidades particulares para ajustarse a los paradigmas emergentes de gestión escolar.

Paralelamente, una de las dificultades más acuciantes radica en la carencia de canales de comunicación efectivos, circunstancia que genera diversas problemáticas derivadas de la limitada articulación con los sistemas tecnológicos de comunicación contemporáneos. Sobre este particular, Sariñana y Sariñana (2020a): señalan que las instituciones educativas requieren replantear la concepción y las implicaciones del trabajo colegiado para garantizar su funcionalidad e impacto en las aulas.

Desde una mirada internacional, Krichesky y Murillo (2018a): advierten que resulta complejo que los equipos directivos propicien espacios de trabajo colaborativo genuino; sin embargo, estos tienden a socializar sus saberes con el propósito de analizar situaciones problemáticas que faciliten su labor en un clima organizacional propicio. En este sentido, Bakieva, Jornet, González-Such y Leyva (2018a): destacan que la colegialidad docente constituye un factor determinante para la mejora cualificada de la enseñanza, permitiendo la autoevaluación y el perfeccionamiento continuo de las prácticas pedagógicas.

Cabe señalar que las políticas educativas nacionales no siempre recogen las inquietudes y necesidades del magisterio, lo que conduce a que

muchos docentes asuman el financiamiento de su propia actualización profesional. En lo concerniente al trabajo colaborativo, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019a): lo caracteriza como la integración de los docentes para intercambiar conocimientos y abordar colectivamente las problemáticas de la convivencia escolar.

Por su parte, Gutiérrez y Sánchez (2022a): conceptualizan el trabajo colegiado como una modalidad organizativa que despliega estrategias orientadas al aprendizaje, constituyendo espacios para compartir saberes y vivencias que enriquecen las actividades educativas mediante una visión compartida entre los participantes. En concordancia, Aguirre y Barraza (2021a): sostienen que el trabajo colegiado posibilita el codesarrollo docente y el perfeccionamiento de los procesos educativos mediante el diseño de propuestas pedagógicas colaborativas.

Por otra parte, los docentes expresan descontento ante el escaso tiempo disponible para socializar sus experiencias pedagógicas. Tal como señalan que Díaz y Santos (2021a): el ámbito profesional experimenta constantes transformaciones, razón por la cual los profesionales requieren mayor disponibilidad temporal para trabajar conjuntamente. Al respecto, Borrego, Ruíz, García y Cantú (2018a): enfatizan que la participación activa y la toma de decisiones compartidas constituyen elementos esenciales para fortalecer la práctica docente en el contexto de las tecnologías de la información y comunicación. En esta misma línea, Reyes, Prada y Gamboa (2021a): destacan que las actitudes de los docentes, fundamentadas en conexiones cognitivo-conductuales, resultan determinantes para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas y el fortalecimiento de la experiencia profesional.

A la luz de lo expuesto, y considerando la necesidad de profundizar en los fundamentos conceptuales que orientan las prácticas colaborativas en el ámbito escolar, emerge la siguiente interrogante: ¿De qué manera los

fundamentos teóricos del trabajo colegiado contribuyen a la mejora de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas?.

En consecuencia, el presente estudio se propone analizar las contribuciones teóricas que fundamentan el trabajo colegiado como estrategia para fortalecer los procesos pedagógicos, con la finalidad de comprender su relevancia en el contexto educativo actual.

2. Metodología (materiales y métodos)

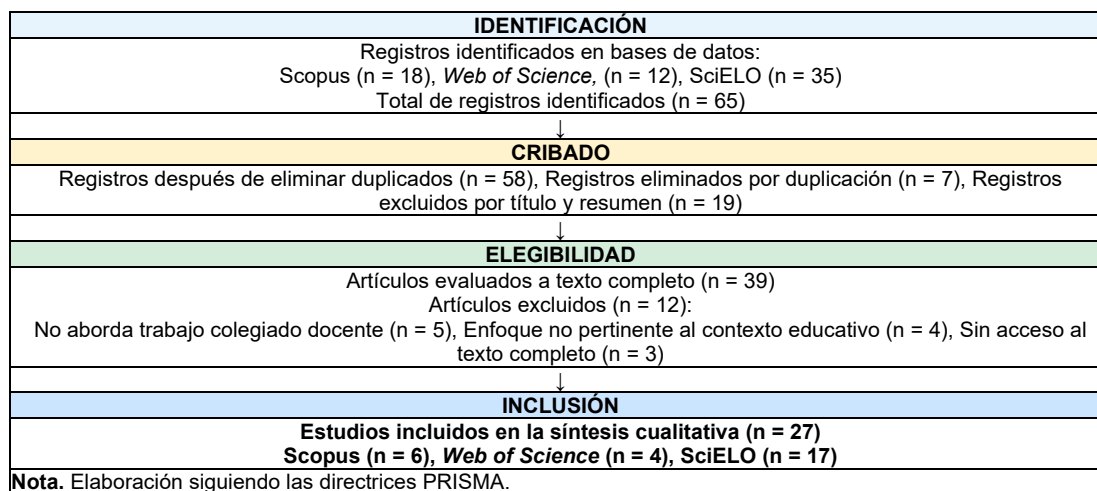
El presente estudio se enmarcó en una investigación de tipo básica, la cual, conforme señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014a): tuvo como propósito ampliar el conocimiento teórico sin perseguir una aplicación práctica inmediata. Se utilizó el método inductivo, que posibilitó partir de la observación de casos particulares hacia la construcción de generalizaciones teóricas sobre el trabajo colegiado. En esta dirección, Creswell y Poth (2018): indican que este método permite edificar comprensiones teóricas a partir de datos específicos recabados durante el proceso investigativo.

El enfoque adoptado fue cualitativo, entendido como un proceso sistemático orientado a comprender los significados atribuidos por los diferentes autores al fenómeno del trabajo colegiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014b). De igual forma, se empleó el diseño fenomenológico, el cual buscó describir las experiencias y conceptualizaciones que los investigadores han construido en torno al trabajo colaborativo docente en el contexto educativo.

La técnica empleada fue el análisis de contenido, mediante la cual se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada en bases de datos de alto impacto como Scopus, *Web of Science* y SciELO, durante el período comprendido entre 2014 y 2022. El proceso de selección de la muestra se realizó siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Elementos de Informe Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Meta-

Análisis), propuesto por Page, et al. (2021), tal como se ilustra en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios.



Fuente: Los Autores (2025).

Como se observa en la figura 1, el proceso de selección inició con la identificación de 65 registros en las bases de datos consultadas: Scopus (n = 18), *Web of Science* (n = 12) y SciELO (n = 35). Tras la eliminación de 7 registros duplicados, se procedió al cribado de 58 artículos mediante la revisión de títulos y resúmenes, excluyéndose 19 que no guardaban relación directa con el trabajo colegiado docente. Posteriormente, se evaluaron 39 artículos a texto completo, de los cuales 12 fueron excluidos por no cumplir con los criterios de inclusión. Finalmente, 27 artículos fueron incluidos en la síntesis cualitativa, constituyendo la muestra definitiva del estudio.

Los criterios de inclusión considerados fueron: pertinencia temática con el trabajo colegiado y los procesos pedagógicos, publicación en el período 2014-2022, indexación en revistas arbitradas, idioma español o inglés, y disponibilidad del texto completo. Como criterios de exclusión se establecieron: artículos que no abordaban específicamente el trabajo colegiado docente, estudios con enfoque no pertinente al contexto educativo, y documentos sin acceso al texto completo.

El procedimiento de análisis de datos se desarrolló en tres fases: primero, se realizó la codificación abierta de los documentos, identificando unidades de significado relacionadas con el trabajo colegiado; segundo, se procedió a la codificación axial, agrupando los códigos en categorías y subcategorías; tercero, se llevó a cabo la codificación selectiva, integrando las categorías en torno a las dimensiones teóricas identificadas.

Para el cálculo de frecuencias, se contabilizó el número de estudios que abordaban explícitamente cada dimensión como tema central, aplicando la fórmula: porcentaje = (número de estudios por dimensión / total de estudios) × 100. Este proceso permitió alcanzar la saturación teórica. El estudio fue desarrollado bajo los principios éticos de la investigación científica, respetando la autoría de las fuentes consultadas.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

El análisis cualitativo de los 27 documentos permitió identificar patrones y categorías emergentes sobre el trabajo colegiado. A través de una codificación inductiva y análisis de contenido, se definieron dos categorías principales de carácter epistemológico y cuatro subcategorías operativas que estructuran su marco funcional.

En la tabla 1 se presenta la síntesis de los 27 aportes teóricos identificados en la revisión sistemática, organizados según autor, título del estudio y contribución principal al campo del trabajo colegiado.

Tabla 1. Síntesis de aportes teóricos sobre trabajo colegiado y procesos pedagógicos (n = 27).

N.º	Autor y año	Título	Aporte
1	Gutiérrez y Sánchez (2022b)	Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública	Estrategia efectiva para mejora del proceso educativo
2	Krichesky y Murillo (2018b)	La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos	Cultura institucional colaborativa como factor de mejora
3	Espinoza, Casamajor y Acevedo (2021a)	La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la Enseñanza Virtual	Fundamento epistemológico desde la Teoría de la Actividad

Artículo Original / Original Article

Contenido 100% Generado por Humanos - 100% Human-Generated Content
 Luis Enrique Rivas García; Melvin Iván Rivas García. Fundamentación Teórica del Trabajo Colegiado como Estrategia para Mejorar los
 Procesos Pedagógicos. *Theoretical Foundations of Collegial Work as a Strategy to Improve Pedagogical Processes*.

4	Zamudio y Montero-López (2021a)	Marcos de injusticia en el contexto del 8 de marzo: un análisis de Twitter	Teoría de la Acción Colectiva como sustento colaborativo
5	Aguirre y Barraza (2021b)	El trabajo colegiado y sus implicaciones: diseño de una propuesta pedagógica	Codesarrollo docente y perfeccionamiento de procesos
6	Bakieva, Jornet, González-Such y Leyva (2018b)	Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México	Mejora cualificada de la enseñanza mediante colegialidad
7	Barraza-Barraza y Barraza-Soto (2014a)	El Colegiado y sus Realidades	Dimensiones: confianza, evaluación, estrategias y relaciones
8	Martínez-Maldonado, Armengol y Muñoz (2019a)	Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas	Evaluación como monitoreo del desempeño docente
9	Insuasty y Jaime (2020a)	Transformando las prácticas pedagógicas a través del trabajo colaborativo	Transformación de prácticas mediante colaboración
10	Gómez y Flores (2021a)	Investigación en el aula: un trabajo colegiado	Relaciones interpersonales para trabajo coordinado
11	Quille, Bernal y Cueva (2021a)	Las TIC y la práctica pedagógica, en los docentes de instituciones particulares del Perú	Modelo colegiado como actitud para optimización de recursos
12	Parra y Dacillo (2020a)	Desafíos de la práctica docente en tiempos de pandemia	Valoración del esfuerzo colaborativo docente
13	Vargas-Murillo (2020a)	Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso de enseñanza aprendizaje	Estrategias dirigidas al logro de metas
14	Reyes, Prada y Gamboa (2021b)	Práctica pedagógica y experiencia profesional: fortalezas y oportunidades de mejora	Actitudes docentes cognitivo-conductuales
15	Denis, Veronesi, Régis y Germain (2019a)	La colegialidad como trabajo político: las profesiones en el mundo organizacional actual	Labor colegiada como elemento integral educativo
16	Muhammad (2021a)	Enfoque constructivista social: opiniones de docentes de Historia en escuelas secundarias intermedias	Teoría de la Actividad y conciencia humana
17	García-Lázaro, Conde y Colás (2022a)	El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial	Evaluación para mejora del aprendizaje
18	Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino (2022a)	Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión	Evaluación para identificar fortalezas y debilidades
19	Chero (2022a)	El director como un líder transformador	Confianza con responsabilidad y satisfacción
20	Arboleda (2022a)	Sujeto de la educación, credibilidad y acoso escolar	Modo de actuación basado en actividades educativas
21	Bolívar (2019a)	Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros	Acciones de diversificación para dificultades educativas
22	Castillo y García (2017a)	La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente	Seguimiento y apoyo al docente en su práctica
23	Borrego, Ruíz, García y Cantú (2018b)	Tic-Innovación Educación: Aportes, Estudios y Reflexiones	Participación y decisiones para fortalecer práctica
24	Carriazo, Perez y Gaviria (2020b)	Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación de calidad	Desarrollo de capacidades organizacionales
25	Sariñana y Sariñana (2017b)	El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones	Diversidad de concepciones sobre trabajo colegiado

26	Díaz y Santos (2021b)	El trabajo colegiado remoto y la gestión académica de dos instituciones educativas públicas, distrito de San Juan de Lurigancho - Lima, 2022	Transformaciones profesionales y disponibilidad temporal
27	MINEDU (2019b)	Procedimientos para la elaboración y aprobación del cuadro de distribución de horas pedagógicas en las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria de educación básica regular y del ciclo avanzado de educación básica alternativa para el período lectivo 2020	Integración docente para intercambio de conocimientos

Nota. Elaboración a partir de la revisión sistemática. Los 27 estudios corresponden a la muestra final tras aplicar el protocolo PRISMA.

Fuente: Los Autores (2025).

La tabla 1 sintetiza los 27 estudios incluidos en la revisión sistemática. Las investigaciones provienen principalmente del contexto latinoamericano y abordan el trabajo colegiado desde perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas, agrupándose en torno a fundamentos epistemológicos y dimensiones operativas.

3.1. Fundamentos epistemológicos del trabajo colegiado

El proceso de codificación axial permitió identificar dos subcategorías teóricas que fundamentan epistemológicamente el trabajo colegiado: la Teoría de la Actividad y la Teoría de la Acción Colectiva.

En relación con la Teoría de la Actividad, presentada originalmente por Alekséi Nikoláyevich Leóntiev (1903-1979), Muhammad (2021b); plantea que este fundamento epistemológico surgió con el fin de explicar la conciencia humana, considerando las relaciones intersubjetivas y la mediación significativa que interviene en dichas asociaciones. Por su parte, Espinoza, Casamajor y Acevedo (2021b): marcan que esta teoría permite diferenciar las acciones subjetivas de las actividades conjuntas, demostrando cómo los complejos procesos psicológicos se asocian a las actividades colectivas y cómo apoya el trabajo colegiado docente al mostrar la relación entre los miembros del cuerpo docente.

De igual modo, se identificó la Teoría de la Acción Colectiva, cimentada por Charles Tilly (1929-2008), en los cambios sociales, políticos y culturales.

Zamudio y Montero-López (2021b): describen tres enfoques de esta teoría: la elección racional basada en colaboración, la movilización de recursos centrada en los medios de grupos influyentes, y el modelo clásico que aborda la construcción de capacidad. Complementariamente, Denis, Veronesi, Régis y Germain (2019b): definen la labor colegiada como un elemento integral del trabajo educativo que se autorregula entre los integrantes de una planta docente.

3.2. Dimensiones operativas del trabajo colegiado

A partir del análisis de contenido y la codificación selectiva, se identificaron cuatro dimensiones operativas que estructuran el trabajo colegiado, siguiendo los planteamientos de Barraza-Barraza y Barraza-Soto (2014b). Para determinar la frecuencia de cada dimensión, se identificaron los estudios que abordaban explícitamente cada una como tema central de su investigación. La Tabla 2 presenta la síntesis de estas dimensiones, incluyendo su definición conceptual, los autores que las sustentan y la frecuencia de aparición.

Tabla 2. Dimensiones del trabajo colegiado identificadas mediante análisis de contenido.

Dimensión	Definición conceptual	Autores	f (%)
Confianza	Valorización del trabajo docente basada en diagnósticos situacionales y pedagógicos. Incluye responsabilidad, satisfacción y credibilidad institucional.	Barraza-Barraza y Barraza-Soto (2014c); Parra y Dacillo (2020b); Chero (2022b); Arboleda (2022b); Bolívar (2019b)	5 (18,5%)
Evaluación	Proceso de monitoreo de actividades para el desempeño docente. Permite obtener datos, tomar decisiones e identificar fortalezas y debilidades.	Martínez-Maldonado, Armengol y Muñoz (2019b); García-Lázaro, Conde y Colás (2022b); Castillo y García (2017b); Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino (2022b)	4 (14,8%)
Estrategias	Métodos y modelos educativos adaptados al trabajo colegiado, orientados al desarrollo de competencias y logro de metas.	Barraza-Barraza y Barraza-Soto (2014d); Vargas-Murillo (2020b)	2 (7,4%)
Relaciones	Elemento vital para el trabajo coordinado. Implica actitud positiva, interacción voluntaria y compromiso organizacional.	Gómez y Flores (2021b); Quille, Bernal y Cueva (2021b); Reyes, Prada y Gamboa (2021c); Insuasty y Jaime (2020b)	4 (14,8%)
Nota. f = frecuencia de estudios que abordan la dimensión como tema central. El porcentaje se calculó mediante la fórmula: $(f/n) \times 100$, donde $n = 27$. Los 12 estudios restantes (44,4%) abordan aspectos generales o transversales del trabajo colegiado.			

Fuente: Los Autores (2025).

La tabla 2 presenta las cuatro dimensiones operativas del trabajo colegiado. Los porcentajes se obtuvieron dividiendo el número de estudios que abordan cada dimensión entre el total de la muestra ($n = 27$), multiplicado por 100. La dimensión con mayor presencia fue Confianza (18,5%), seguida de Evaluación y Relaciones (14,8% cada una), y finalmente Estrategias (7,4%). Los 12 estudios restantes (44,4%) abordan aspectos generales, epistemológicos o transversales.

Respecto a la dimensión Confianza, identificada en 5 de los 27 estudios (18,5%), Barraza-Barraza y Barraza-Soto (2014e): la definen como la valorización del trabajo diseñado por el docente a partir de diagnósticos situacionales y pedagógicos. En la investigación conducida por Chero (2022c): complementa esta perspectiva al vincular la confianza con la responsabilidad y la satisfacción profesional. Por su parte, Parra y Dacillo (2020c): destacan que el trabajo colegiado representa un esfuerzo colaborativo valorado para mejorar el aprendizaje escolar. En este sentido, Arboleda (2022c); lo relaciona con un modo de actuación basado en actividades educativas, mientras que Bolívar (2019c); lo asocia con acciones de diversificación para enfrentar dificultades.

En cuanto a la dimensión Evaluación, presente en 4 estudios (14,8%), Martínez-Maldonado, Armengol y Muñoz (2019c): la conceptualizan como una forma de monitorear las actividades para lograr un buen desempeño docente. Como indican García-Lázaro, Conde y Colás (2022c): este proceso permite obtener datos de aprendizaje y tomar decisiones de mejora. En palabras de Castillo y García (2017c): enfatizan el seguimiento y apoyo al docente en su práctica. Por otro lado, Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Ladino (2022c): precisan que la evaluación posibilita identificar fortalezas y debilidades del proceso educativo.

La dimensión Estrategias fue identificada en 2 estudios (7,4%). Autores como Barraza-Barraza y Barraza-Soto (2014f): la definen como métodos que

enriquecen las actividades educativas del trabajo colegiado. Sin embargo, Vargas-Murillo (2020c): amplían esta definición al señalar que las estrategias están dirigidas al logro de metas mediante la aplicación del conocimiento, representando modelos educativos modernos orientados al desarrollo de competencias.

Finalmente, la dimensión Relaciones apareció en 4 estudios (14,8%). En concordancia con lo establecido por Gómez y Flores (2021c): la caracterizan como un elemento vital para el logro de los objetivos del trabajo coordinado, que requiere personas con actitud positiva. Coincidiendo con este enfoque, Quille, Bernal y Cueva (2021c): aportan la perspectiva del modelo colegiado como actitud docente para optimizar recursos institucionales. Mientras que Reyes, Prada y Gamboa (2021d): enfatizan las actitudes basadas en conexiones cognitivo-conductuales. En esta misma línea argumentativa, Insuasty y Jaime (2020c): destacan que los profesionales se esfuerzan por mejorar mediante mecanismos de trabajo conjunto.

3.3. Síntesis de resultados

El análisis cualitativo evidenció que el trabajo colegiado se sustenta en dos teorías principales: la Teoría de la Actividad y la Teoría de la Acción Colectiva. Asimismo, se identificaron cuatro dimensiones operativas con las siguientes frecuencias: confianza con 5 estudios (18,5%), evaluación con 4 estudios (14,8%), estrategias con 2 estudios (7,4%) y relaciones con 4 estudios (14,8%). En total, 15 de los 27 estudios (55,6%) abordan específicamente alguna de estas dimensiones, mientras que los 12 restantes (44,4%) tratan aspectos generales, conceptuales o epistemológicos del trabajo colegiado.

4. Conclusiones

El trabajo colegiado constituye una estrategia fundamental para el

fortalecimiento de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Su significado trasciende la simple reunión de docentes, pues representa un espacio de construcción colectiva donde se comparten experiencias, se analizan problemáticas y se generan soluciones conjuntas que impactan directamente en la calidad educativa.

Entre los aspectos novedosos del estudio destaca la identificación y cuantificación de cuatro dimensiones operativas: la confianza como base relacional (18,5%), la evaluación como mecanismo de retroalimentación (14,8%), las estrategias como herramientas metodológicas (7,4%) y las relaciones interpersonales como elemento cohesionador (14,8%). Estas dimensiones ofrecen un marco de referencia que puede orientar la implementación de prácticas colaborativas en diversos contextos escolares.

La literatura científica consultada muestra consenso respecto a los beneficios del trabajo colaborativo docente; sin embargo, existen divergencias en cuanto a las condiciones óptimas para su implementación y los indicadores más apropiados para evaluar su efectividad.

Es pertinente señalar que el presente estudio presenta limitaciones inherentes a su naturaleza documental. La revisión bibliográfica, si bien permite una aproximación comprehensiva al estado del conocimiento, no posibilita la verificación empírica de los hallazgos en contextos específicos. Asimismo, la predominancia de fuentes latinoamericanas puede limitar la generalización de los resultados.

Para futuras investigaciones, se sugiere el desarrollo de estudios empíricos que permitan validar las dimensiones identificadas en contextos educativos específicos, así como investigaciones comparativas entre instituciones con diferentes niveles de implementación del trabajo colegiado.

En conclusión, el análisis cualitativo de los fundamentos teóricos del trabajo colegiado permite afirmar que esta estrategia representa un recurso valioso para la mejora de los procesos pedagógicos. Las cuatro dimensiones

identificadas -confianza, evaluación, estrategias y relaciones- configuran un modelo operativo que las instituciones educativas pueden adoptar para fortalecer sus prácticas colaborativas.

5. Referencias

- Aguirre, F., & Barraza, L. (2021a,b). **El trabajo colegiado y sus implicaciones: diseño de una propuesta pedagógica.** *Revista Educación*, 45(2), 1-19, e-ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42985>
- Arboleda, J. (2022a,b,c). **Sujeto de la educación, credibilidad y acoso escolar.** *Revista Boletín Redipe*, 11(7), 15-23, e-ISSN: 2256-1536. Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Bakieva, M., Jornet, J., González-Such, J., & Leyva, Y. (2018a,b). **Colegialidad docente: validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México.** *Estudios Sobre Educación*, 34, 99-127, e-ISSN: 2386-6292. Recuperado de: <https://doi.org/10.15581/004.34.99-127>
- Barraza-Barraza, L., & Barraza-Soto, I. (2014a,b,c,d,e,f). **El Colegiado y sus Realidades.** *Ra Ximhai*, 10(5), 467-480, e-ISSN: 1665-0441. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Bolívar, R. (2019a,b,c). **Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros.** *Pedagogía y Saberes*, (51), 9-22, e-ISSN: 2500-6436. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Borrego, D., Ruíz, N., García, J., & Cantú, D. (2018a,b). **Tic-Innovación Educación: Aportes, Estudios y Reflexiones.** 1^{ra} Edición, ISBN: 9781506527123. Estados Unidos: Palibrio.
- Carriazo, C., Perez, M., & Gaviria, K. (2020a,b). **Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación de calidad.** *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95, e-ISSN: 2477-9555.

Venezuela: Universidad del Zulia.

- Castillo, M., & García, P. (2017a,b,c). **La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente.** *Rastros y Rostros del Saber*, 2(1), 74-86, e-ISSN: 2539-3324. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Chero, D. (2022a,b,c). **El director como un líder transformador.** *Revista Boliviana de Educación*, 4(6), 123-130, e-ISSN: 2710-0537. Bolivia: Universidad Adventista de Bolivia.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). **Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches.** 4th Edition. Thousand Oaks, CA., United States: SAGE Publications, Inc.
- Denis, J., Veronesi, G., Régis, C., & Germain, S. (2019a,b). **Collegiality as political work: Professions in today's world of organizations.** *Journal of Professions and Organization*, 6(3), 323-341, e-ISSN: 2051-8811. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/jpo/joy016>
- Díaz, G., & Santos, O. (2021a,b). **El trabajo colegiado remoto y la gestión académica de dos instituciones educativas públicas, distrito de San Juan de Lurigancho - Lima, 2022.** *Igobernanza*, 4(15), 122-142, e-ISSN: 2617-619X. Recuperado de: <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.130>
- Espinoza, A., Casamajor, A., & Acevedo, C. (2021a,b). **La Teoría de la Actividad y el Trabajo Colaborativo en la Enseñanza Virtual.** *Revista Irice*, (40), 79-109, e-ISSN: 2618-4052. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- García-Lázaro, I., Conde, J., & Colás, M. (2022a,b,c). **El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial.** *Revista Fuentes*, 24(2), 149-161, e-ISSN: 2172-7775. España: Universidad de Sevilla.
- Gómez, A., & Flores, Á. (2021). **Investigación en el aula: un trabajo**

colegiado. *Latin-American Journal of Physics Education*, 15(1), 1-6, e-ISSN: 1870-9095. México: Instituto Politécnico Nacional.

Gutiérrez, E., & Sánchez, A. (2022a,b). **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, e-ISSN: 0718-5162. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014a,b). **Metodología de la Investigación.** Sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396-0. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Insuasty, E., & Jaime, M. (2020a,b,c). **Transforming Pedagogical Practices Through Collaborative Work.** *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 65-78, e-ISSN: 2256-5760. Retrieved from: <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289>

Krichesky, G., & Murillo, F. (2018a,b). **La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos.** *Educación XX1*, 21(1), 135-155, e-ISSN: 1139-613X. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., & Muñoz, J. (2019a,b,c). **Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas.** *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74, e-ISSN: 0718-5162. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

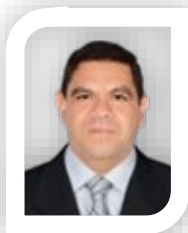
MINEDU (2019a,b). **Procedimientos para la elaboración y aprobación del cuadro de distribución de horas pedagógicas en las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria de educación básica regular y del ciclo avanzado de educación básica alternativa para el período lectivo 2020.** Norma Técnica. Perú: Ministerio de Educación.

- Muhammad, A. (2021a,b). **Social Constructivist Approach: Opinions of History Teachers at Intermediate Secondary Schools.** *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1423-1436, e-ISSN: 2165-8714. Retrieved from: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1423>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hooffmann, T., Mulrow, C., ... Moher, D. (2021). **Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.** *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799, e-ISSN: 0300-8932. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Parra, D., & Dacillo, C. (2020a,b,c). **Desafíos de la práctica docente en tiempos de pandemia.** *Alétheia*, 8(1), 69-76, e-ISSN: 2708-6402. Recuperado de: <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2425>
- Quille, T., Bernal, D., & Cueva, E. (2021a,b,c). **Las TIC y la práctica pedagógica, en los docentes de instituciones particulares del Perú.** *Paidagogo*, 3(2), 73-93, e-ISSN: 2789-0074. Recuperado de: <https://doi.org/10.52936/p.v3i2.68>
- Reyes, Y., Prada, R., & Gamboa, A. (2021a,b,c,d). **Práctica pedagógica y experiencia profesional: fortalezas y oportunidades de mejora.** *Boletín Redipe*, 10(7), 66-83, e-ISSN: 2256-1536. Recuperado de: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1348>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., & Tapia-Ladino, M. (2022a,b,c). **Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión.** *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75, e-ISSN: 1688-7468. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Sariñana, V., & Sariñana, S. (2020a,b). **El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes: diversidad de concepciones.** *Recie. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 429-438, e-ISSN: 2594-200X. Recuperado de:

<https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1086>

Vargas-Murillo, G. (2020a,b,c). **Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso de enseñanza aprendizaje.** *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129, e-ISSN: 1562-6776. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

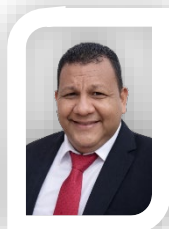
Zamudio, A., & Montero-López, M. (2021a,b). **Marcos de injusticia en el contexto del 8 de marzo: un análisis de Twitter.** *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(3), 305-318, e-ISSN: 2683-2046. Recuperado de: <https://doi.org/10.62364/gg6z5y70>

Luis Enrique Rivas Garcíae-mail: miskyalanid1109@gmail.com

Nacido en Tumbes, Perú, el 11 de septiembre del año 1973. Opté el grado de Profesor de la especialidad de Historia y Geografía en el Instituto Superior Pedagógico Público “José Antonio Encinas” (ISPP-JAE) de Tumbes, Perú; Magister en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo (UCV) de Piura, Perú; soy profesor de Historia y Geografía con más de 20 años de experiencia en el campo de la educación; incluyendo más de una década como docente nombrado en Educación Secundaria; durante el año lectivo 2021-2022, asumí el rol de Coordinador de Tutoría en la misma institución educativa donde actualmente ejerzo el cargo de Coordinador Pedagógico.

Melvin Iván Rivas García

e-mail: melvinivan.30.8@gmail.com



Nacido en Tumbes, Perú, el 6 de septiembre del año 1979. Obtuve el título de Profesor de la Especialidad de Comunicación en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “José Antonio Encinas” (IESPP) de Tumbes, Perú; el título de ingeniero agrónomo en la Universidad Nacional de Tumbes (UNT); y el grado de Magíster en Gestión Pública en la Universidad César Vallejo (UCV) de Piura, Perú; soy profesor de Comunicación con más de 13 años de experiencia en el campo de la educación, incluyendo un año como director de una institución educativa y casi un año como especialista de Comunicación en una Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de mi región.

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC

Scientific

Edición Regular 2025

CC creative commons

latindex
catálogo 2.0

SciELO

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 Científic (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 Científic** 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 Científic**, 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.***

	NORMATIVA EDITORIAL	
	Macroproceso: Investigación	Proceso: Difusión de conocimiento

Presentaciones en línea

¿Ya tiene un nombre de usuario y contraseña para la Revista Scientific?

[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 Scientific**, 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 Científica** 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 Científica**, **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 Científic**, 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 Científic**, 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 Científic** 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/)

REVISTA



Red ^{Capítulo Ecuador} INDTEC

Scientific

Edición Regular 2025

CC creative commons

latindex
catálogo 2.0

SciELO

www.scientific.com.ve

indtec.ca@gmail.com

+



La educación no cambia el mundo: cambia
a las personas que van a cambiar el mundo
Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997)

VERSIÓN ELECTRÓNICA (DIGITAL)
PROHIBIDA SU VENTA



Open Access