

EACU

Educación, Arte y Comunicación

Revista académica e investigativa

Volumen 15

Nº1
Facultad de la Educación,
el Arte y la Comunicación

ISSN: 2602-8174 / 1390-9029
Enero-Junio, 2026 Loja-Ecuador
<https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac>



unl

Universidad
Nacional
de Loja



REVISTA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

La *Revista educación, arte y comunicación* (EAC) es una publicación de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Se publica semestralmente y se centra en estudios epistemológicos disciplinares e interdisciplinares vinculados con la Educación, el Arte y la Comunicación.

Este órgano divulgativo cuenta con grupos de revisores científicos externos e internos especializados en cada área, se ajusta al sistema de dobles pares ciegos y a las normas de publicación APA (American Psychological Association) en su última versión.

El aporte científico de la revista está dirigido a la comunidad académica nacional e internacional, tanto a investigadores consolidados como a aquellos que se inician en esta necesaria tarea.

La revista aspira no solo a ofrecer respuestas y generar inquietudes en torno a los temas que aborde, sino también a contribuir con el enriquecimiento de la educación, el arte y la comunicación y con la calidad de vida de las sociedades.

La Revista EAC se encuentra en Latindex Catalogo 2.0, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eae

Vol. 15

Nro. 1

ISSN: 2602-8174

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado

y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

www.unl.edu.ec

revistas.unl.edu.ec/index.php/eae

Correo electrónico: revista.feac@unl.edu.ec

Todas las imágenes que acompañan el inicio de las separatas fueron creadas con la herramienta ChatGPT



Esta obra está sujeta a la licencia ATRIBUCIÓN-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL 4.0 INTERNACIONAL.
Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AUTORIDADES

Nikolay Aguirre Ph.D.

Rector

Universidad Nacional de Loja

Elvia Maricela Zhapa Amay Ph.D.

Vicerrectora de Docencia

Universidad Nacional de Loja

Yovany Salazar Estrada Ph.D.

**Decano de la Facultad de la Educación, el
Arte y la Comunicación**

COMITÉ EDITORIAL

Rita Milagros Jáimez Esteves

ORCID: 0000-0001-6420-1731

DIRECTORA GENERAL

Erika Lucía González Carrión

ORCID: 0000-0003-3808-5460

EDITORA GENERAL

Diana Elizabeth Abad Jiménez

ORCID: 0000-0002-5775-284X

EDITORA ASOCIADA

Lenin Vladimir Paladines Paredes

ORCID: 0000-0001-9514-3028

EDITOR ACADÉMICO

Stephanie Marisol Guaño Arias

ORCID: 0000-0003-3350-796X

EDITOR DE SECCIÓN

Julio César Idrobo Contento

ORCID: 0000-0002-0606-8351

EDITOR TÉCNICO

COMITÉ CIENTÍFICO

Adriana Bolívar

<https://orcid.org/0000-0002-1981-7796>

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Adriana María Ramos Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-0752-1437>

**Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de
Janeiro (CEFET/RJ), Brasil**

Alexander Montes Miranda

<https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>

Universidad de Cartagena, Colombia

Carolina Gutiérrez-Rivas

<https://orcid.org/0000-0002-1606-4696>

Central Michigan University, Estados Unidos

Celso Medina

<https://orcid.org/0000-0002-6418-0608>

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Venezuela**

Cristina Aliagas

<https://orcid.org/0000-0001-6424-095X>

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Elizabeth Sosa

<https://orcid.org/0000-0002-9436-108X>

Women Economic Forum- (WEF- Caribe), Puerto Rico

Fernando Lara Lara

<https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Francisco Marco Marín

<https://orcid.org/0000-0003-2197-7673>

Universidad Autónoma de Madrid, España

Francisco Javier Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-9541-6863>

Asociación de Academias de la Lengua Española, España

Isabel María Martins Vieira

<https://orcid.org/0000-0002-2116-2012>

Universidad de Piura, Perú

Jesús Ramón Aranguren

<https://orcid.org/0000-0002-4318-7771>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

COMITÉ CIENTÍFICO

José Alí Moncada Rangel

<https://orcid.org/0000-0003-4132-0724>

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Juana Elvira Suárez Conejero

<https://orcid.org/0000-0002-5376-5950>

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Juan Pablo Arrobo Agila

<https://orcid.org/0000-0002-6315-2218>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Lucía Fraca de Barrera

<https://orcid.org/0000-0003-3868-7509>

Academia Venezolana de la Lengua / Academia Chilena de la Lengua / Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela /

Luis Barrera Linares

<https://orcid.org/0000-0002-5654-0394>

Academia Venezolana de la Lengua / Academia Chilena de la Lengua / Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

María Belén Paladines

<https://orcid.org/0000-0003-3698-928X>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Marlene Fermín

<https://orcid.org/0000-0003-1050-7799>

Universidad Finis Terrae, Chile

Mauricio Vilca-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-0594-4142>

National University of San Agustín de Arequipa-Perú

Nour Adoumieh Coconas

<https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

Oscar Iván Londoño Zapata

<https://orcid.org/0000-0003-3357-9584>

Universidad de Tolima, Colombia

Roberto Limongi

<https://orcid.org/0000-0002-4838-9567>

Universidad de Brandon, Canadá

Rocío Ramírez

<https://orcid.org/0000-0002-9328-170>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Silvina Luz María Mansilla

<https://orcid.org/0000-0002-1726-7233>

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes, Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

Soledad Carla Chávez Fajardo

<https://orcid.org/0000-0001-8173-8979>

Universidad de Chile, Chile

Saúl Uribe

<https://orcid.org/0000-0001-7712-8334>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Vladimir Stoitchkov

<https://orcid.org/0000-0002-5022-8869>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Wendy María Cálix Lanza

<https://orcid.org/0000-0001-7111-5655>

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Yaurelys Palacios

<https://orcid.org/0000-0003-3307-6733>

Universidad Afroamericana de África Central de Guinea Ecuatorial (Guinea Ecuatorial)

Yraida Sánchez de Ramírez

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-4575-8335>

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela / Academia Venezolana de la Lengua

Yuly Asunción Delaney

<https://orcid.org/0000-0002-7720-6897>

Northern Arizona University, Estados Unidos

Yuraima Ramírez Rondón

<https://orcid.org/0000-0003-0421-4893>

Universidad Afroamericana de África Central de Guinea Ecuatorial (Guinea Ecuatorial)

EQUIPO TÉCNICO

Diseño y Diagramación: Julio Idrobo

Portada: Vladimir Galabay

Diseño de logotipo: Julio Idrobo

Corrección de estilo inglés: Erika Lucía González Carrión

ÍNDICE

Editorial	07
Artículos de investigación	
La pragmática social, un concepto desde la educación superior Elizabeth Sosa	12
Videos tutoriales para fortalecer competencias matemáticas en educación básica regular Oliviño Zegarra Arteaga	27
La organización global en textos argumentativos producidos por estudiantes universitarios José Gabriel Figuera Contreras	44
Patrones de consumo en redes sociales y su relación con las competencias de comprensión lectora Ximena Elizabeth Ruiz Ruiz	68
Normatividad y reflexión crítica para una ética de la investigación asistida por inteligencia artificial María Verónica Dávalos González y Victoria Dalila Palacios Miele	86
El rol de los observadores frente a situaciones de ciberacoso en una institución educativa particular de Manta Mercedes Cedeño Giler y Juan Pablo Trámpuz	104
La salud y la enfermedad: una mirada desde los testamentos de mujeres y su representación en la Literatura costumbrista en Cuenca-Ecuador (1860-1900) María Teresa Arteaga y Fabricio Quichimbo	121
Artículo de revisión	132
Transferencia de resultados de investigación en posgrados: una revisión sistemática desde el vínculo universidad-sociedad Adriana María Cecilia Ayala y Gustavo Ignacio Rivas-Martínez	
Reseña	159
<i>En torno al lenguaje</i> (2024), de Rafael Cadenas Thays Adrián S.	
Nota	163
Uso panhispánico de la palabra papagayo desde la perspectiva del lexicón generativo Vanessa del Carmen Ardila Cabrera	

INDEX

Editorial	07
Research articles	
Social pragmatics, a concept from higher education Elizabeth Sosa	12
Video tutorials to strengthen mathematical competencies in basic education Oliviño Zegarra Arteaga	27
The global structures in argumentative texts produced by university students José Gabriel Figuera Contreras	44
Consumption patterns on social media and their relationship with reading comprehension skills Ximena Elizabeth Ruiz Ruiz	68
Regulation and critical reflection for an ethics of artificial intelligence-assisted research María Verónica Dávalos González y Victoria Dalila Palacios Mieles	86
The role of observers in cyberbullying situations in an educational institution in Manta Mercedes Cedeño Giler y Juan Pablo Trámpuz	104
Health and disease: A view from women's wills and their representation in traditional Literature in Cuenca (1860-1900) María Teresa Arteaga y Fabricio Quichimbo	121
Review article	132
Transfer of research results in graduate programs: A systematic review from the university-society link Adriana María Cecilia Ayala y Gustavo Ignacio Rivas-Martínez	
Review <i>En torno al lenguaje</i> (2024) by Rafael Cadenas Thays Adrián S.	159
Note Pan-hispanic use of the word papagayo from the perspective of generative lexicon Vanessa del Carmen Ardila Cabrera	163



EDITORIAL

Esta nueva entrega invita a la comunidad académica a reflexionar sobre el futuro de la investigación. Hasta hace poco, era una actividad de exclusiva intervención humana; pero en estos momentos las circunstancias están cambiando y a ritmo acelerado. Desbordados (¿o asechados?, ¿o acechados?!) por nuevas herramientas tecnológicas, reconocemos incertidumbres, incógnitas y dudas.

No obstante, con convicción, la revista EAC afirma su compromiso con investigaciones sólidas y transparentes. Canaliza este esfuerzo mediante evaluadores que, además de su experticia temática, son custodios de principios académico-científicos esenciales: originalidad, rigor teórico, transparencia metodológica y ética frente al proceso, los sujetos de estudio y la audiencia.

Estos son los trabajos que, en diferentes secciones, han reunido las condiciones que demanda EAC: siete artículos de investigación, uno de revisión, una reseña y una nota. La presentación de cada uno de ellos se efectuará en las próximas líneas, pero no desde las perspectivas de sus correspondientes autores, que es como se ha venido haciendo en números anteriores; sino desde las problemáticas abordadas porque es el modo original, distinto, que ha encontrado EAC para promocionar y practicar el diálogo epistemológico.

¿Qué interesante sería un artículo que plantee un nuevo andar de la pedagogía latinoamericana! ¿Qué diría?, ¿la abordaría desde la pragmática social?, ¿cómo se propondría y en cuáles asuntos se fundamentaría? ¿Se podrá hablar de la pragmática social como andamiaje ideológico que, bien entendido y aplicado, forje un modelo de enseñanza-aprendizaje cuando la humanidad sale del primer cuarto del siglo XXI? Desarrollar este tema beneficia la ciencia de la educación porque fomenta la necesaria discusión que integra contextos locales y globales con el ánimo de reducir desigualdades y generar, entre muchas otras posibilidades, políticas públicas transformadoras. Esta reflexión dejará mucha tela que cortar.

A esta proposición, le siguen tres artículos que, si bien indican que el trabajo educativo es querella en distintos niveles y ámbitos, recuerda que hay asignaturas pendientes como la matemática, la escritura y la lectura, las cuales pueden complejizarse si se contextualizan desde el uso de las TIC para buscar optimización.

¿Qué podría responder un estudio que inquiriera sobre el empleo de videos tutoriales para fortalecer competencias matemáticas? Sin lugar a dudas, investigar esta posibilidad beneficiaría su didáctica, pues

podría validar evidencias empíricas sobre el impacto de este recurso en su aprendizaje. Es importante porque el dominio numérico es base fundamental para avanzar en otras áreas del saber. Por otro lado, dicen los expertos que ensayar con metodologías activas y digitales son los nuevos enfoques que deben aplicarse para superar la pedagogía tradicional. En este sentido, vale preguntarse si en este campo también una mano lava la otra y las dos la cara.

La otra competencia esencial en el ser humano es el dominio del código escrito. A ella refieren los dos siguientes estudios. Muchas estrategias se han aplicado, revisado y evaluado; pero qué tal si se regresa al diagnóstico. ¿Cómo los jóvenes escritores están desarrollando sus argumentos? Al respecto, ¿en qué contribuiría la ciencia del texto? ¿Podría, además, examinarse la tipología argumentativa propuesta por Weston (2003)? Un estudio científico como este nutriría la lingüística teórica y aplicada, tal vez revelaría patrones de suficiencia o insuficiencia, los cuales podrían compararse con otros definidos previa o posteriormente. Se invita a otros investigadores a incursionar en el tema, aunque esto signifique meterse en camisa de once varas.

Si es importante el diagnóstico de la escritura, a pesar de la notable trayectoria en este tópico, no es menos importante insistir en hacerlo en la lectura, y es más relevante incluso si se intenta involucrar las redes sociales como recurso. En este sentido, vale discurrir sobre lo siguiente: ¿Qué develará una investigación que le preguntase a púberes sobre sus patrones de consumo en redes sociales y su relación con su competencia lectora? Tratar este tema impulsaría avances en alfabetización digital, el docente tendría una idea de qué creen sus estudiantes sobre herramientas que son de uso habitual, recurrente y prolongado. Hay que trabajar en esta línea porque la práctica hace al artista.

Superadas estas temáticas relacionadas con la micro-dinámica áulica, se incursiona en una de las funciones sustantivas de la universidad: la investigación. Esta función en los últimos tiempos ha estado sobre el tapete como necesidad, como meta; pero en la actualidad el asunto se asocia con el bien o el mal. ¿Cómo y por qué? Ya se expuso al inicio de esta editorial: la publicación científica se ha transformado en un inédito desafío por la emergencia de prácticas que, por ahora, se tildarán eufemísticamente de “apresuradas”. Para impulsar la reflexión, EAC formula tres preguntas: ¿Cómo se consigue el equilibrio entre la necesidad vital de la investigación y la preservación de su esencia ética? ¿Cuál es la propuesta sobre la normatividad de la investigación asistida con la Inteligencia Artificial que alude a una universidad ecuatoriana? ¿Será que todo dependerá del cristal con que se mire?

A este espinoso asunto, le sigue otro no menos peliagudo y asociado con viejas situaciones de abuso que ahora pretenden encubrirse detrás de una pantalla: el ciberacoso. ¿Qué podría decir o no-decir a este problema de talla mundial una pesquisa efectuada en un centro educativo particular de la costa ecuatoriana? ¿Qué rol asumen los observadores frente a situaciones de ciberacoso en este centro escolar? ¿Puede una perspectiva contextualizada impulsar políticas universales contra el acoso digital? ¿Será que después de perdido el barco, todos pilotos?

¿Qué se obtendrá cuando se revisen testamentos de mujeres que han sido utilizados por la literatura costumbrista ecuatoriana? ¿Se fortalece la historia cotidiana y los espacios que vienen ellas rescatando? ¿Un estudio como este beneficiaría o no a narrativas subalternas que convergen o divergen con las tradicionales hegemonías patriarcales? ¿Qué color se hallará?, ¿el rosa o el negro? Con estas voces femeninas del pasado que resuenan en este presente se cierra la sección de artículos de investigación y se inicia el de revisión.

¿Cuáles tendencias descubrirá un artículo científico que revise lo que otros estudios afirman o niegan, aceptan o refutan acerca de la transferencia de resultados de investigación en estudios de posgrados?, ¿habrá cohesión social? Sin duda es importante aproximarse al vínculo universidad-sociedad y ello se puede materializar mediante un mapeo que directamente dé cuenta de las rutas seguidas e, indirectamente, de las por seguir.

EAC cierra este número con una Reseña y una Nota. Aquella presenta En torno al lenguaje, obra que ha sido actualizada y complementada cuatro décadas después que se publicó por primera vez. Su autor es Rafael Cadenas, quien recibiera el Premio Cervantes 2023. ¿Qué podría aportar esta reseña? Está invitado a leerla. Piénsese en una nota sobre el lexicón generativo y un uso panhispánico... Ahora, EAC lo plantea a modo de pregunta: ¿En qué podría contribuir teórica y empíricamente un estudio que se detenga en el uso panhispánico de una pieza fundamentado en el modelo lexicón genérico propuesto por Pustejovsky (1991 y 1995)?, ¿cuál voz?

La Curiosidad es el principal recurso de los creadores y la lectura el camino al conocimiento. Iniciamos 2026 con más cuestionamientos que certezas, pero estamos seguros de que la investigación abre caminos y alumbra espacios para continuar preguntando y contrastando. EAC le exhorta a leer y disfrutar de estas páginas.

¡Disfruta (en) nuestras páginas!

EL EQUIPO EDITORIAL



ARTÍCULOS CIENTÍFICOS



LA PRAGMÁTICA SOCIAL, UN CONCEPTO DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



La pragmática social, un concepto desde la educación superior
Social pragmatics, a concept from higher education

Elizabeth Sosa

La pragmática social, un concepto desde la educación superior

Social pragmatics, a concept from higher education

Elizabeth Sosa

<https://orcid.org/0009-0002-9680-6625>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela

evsv1960@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2632>

RECIBIDO: 19/11/2025

ACEPTADO: 29/11/2025

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es fundamentar la pragmática social como un enfoque prospectivo e integrador que impulsaría la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La educación superior y la pragmática sociocultural hacia un nuevo contrato social en la región es una propuesta de trabajo que va orientada metodológicamente a una síntesis de procesos epistémicos que desarrollan un análisis de perspectivas enfocados como idearios. El primero desarrolla la contemporaneidad y los constructos teóricos innovación, tecnología y sostenibilidad. El segundo expone el diálogo regional de la Conferencia Regional de Educación Superior - CRES2018, donde se conjugaron siete subtemas como indicadores temáticos y de contenido. Y el tercer es el análisis de la eficacia social, desde la perspectiva de la ciudadanía global, los equilibrios sociales y la consecuencia de un nuevo contrato sociales de la universidad. La metodología utilizada es cualitativa y responde a hermenéutica fáctica, lo que vincular teoría y práctica, articulando categorías y derivaciones epistémicas que se asientan en la conceptualización, definición y visión de la categoría en análisis para su vinculación e integración que dé cuenta de la complejidad como procedimiento. Se concluye invitando a las autoridades pertinente a conducir la educación universitaria en Latinoamérica hacia una pragmática social, enfoque intersectorial, que integra innovación, tecnología y sostenibilidad. Garantizaría la eficacia social, pero sobre todo un nuevo contrato universitario que responda a las demandas del siglo XXI.

ABSTRACT

The objective of this essay is to establish social pragmatics as a forward-looking and integrative approach that would drive the transformation of higher education in Latin America and the Caribbean. Higher education and sociocultural pragmatics towards a new social contract in the region is a working proposal that is methodologically oriented towards a synthesis of epistemic processes that develop an analysis of perspectives focused on ideologies. The first develops contemporaneity and the theoretical constructs of innovation, technology, and sustainability. The second presents the regional dialogue of the Regional Conference on Higher Education - CRES2018, where seven sub-themes were combined as thematic and content indicators. And the third is the analysis of social effectiveness, from the perspective of global citizenship, social balances, and the consequence of a new social contract for the university. The methodology used is qualitative and responds to factual hermeneutics, linking theory and practice, articulating categories and epistemic derivations based on the conceptualization, definition, and vision of the category under analysis for its linkage and integration that accounts for complexity as a procedure. The conclusion invites the relevant authorities to steer university education in Latin America towards a social pragmatism, an intersectoral approach that integrates innovation, technology, and sustainability. This would guarantee social effectiveness, but above all, a new university contract that responds to the demands of the 21st century.

Palabras clave: educación superior, innovación, sostenibilidad, tecnología.

Keywords: higher education, innovation, sustainability, technology.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en América Latina se encuentra en un proceso de redefinición que trasciende los marcos tradicionales de enseñanza e investigación para situarse en el centro de los debates sobre el desarrollo social, cultural y económico de la región. La emergencia de nuevos desafíos globales —entre ellos, la contemporaneidad, la educación superior— plantea la urgencia de configurar un nuevo contrato social universitario que oriente las funciones académicas hacia una mayor pertinencia, responsabilidad y eficacia social. En este sentido, la pragmática social se constituye en un marco interpretativo, de análisis y reflexión que permite comprender la interacción dinámica entre universidad y sociedad, destacando la necesidad de articular el conocimiento con los contextos locales y regionales.

El primer eje de este análisis se orienta hacia la visión de la contextualización de la contemporaneidad, reconociendo que los procesos epistémicos de cambio se manifiestan en categorías como la innovación, la tecnología y la sostenibilidad. Estas dimensiones, entendidas no solo como tendencias, sino como transformaciones estructurales en un espacio estratégico para la generación de conocimientos con impacto social y como estructura se constituyen en derivaciones epistemológicas del contexto.

El segundo eje incorpora las conclusiones derivadas de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) y del World Economic Forum (WEF 2025), las cuales evidencian la necesidad de transformar la funcionalidad integral de la realidad y de la educación superior en América Latina y el Caribe para nuevos equilibrios sociales. Este ideario, en diálogo con la contextualización contemporánea, por un lado, permite proyectar la construcción de una eficacia social universitaria, orientada hacia la integración de saberes, la renovación curricular y la ampliación de redes académicas intersectoriales y, por otro, la adecuación de perfiles profesionales a las verdaderas necesidades del entorno que se transforma y se reconfigura.

El tercer eje cohesiona conceptos para la generación de la pragmática social y la educación superior como planteamiento central de la reflexión y que busca una propuesta de transformación que trasciende lo normativo y se materializa en prácticas académicas innovadoras y en respuestas concluyentes frente a los desafíos sociales del siglo XXI, de cara a la visión prospectiva del futuro de la educación. Este tercer eje de análisis se inicia con la revisión del pragmatismo de Jhon Dewey (1982) y la complejidad de Edgar Moran (2004) para conjugar la eficacia y los equilibrios sociales en la concreción de la ciudadanía.

Estos tres ejes se cruzan para la reflexión en virtud del cambio de la educación superior para dar respuesta a las sociedades del siglo XXI.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación y análisis se desarrolla con una metodología que denominaremos hermenéutica fáctica, la cual se estructura como un proceso dinámico y progresivo que parte de la reflexión y exposición conceptual para avanzar hacia fases de análisis, conceptualización¹ y descripción de los fenómenos. Es un método de análisis dialógico, escalonado y prospectivo que guía desde la reflexión conceptual hasta la proyección de propuestas disruptivas de transformación. Esta es una metodología propia de mesas de estudio de casos y procesos de investigación avanzada. Permite vincular teoría y práctica, articulando categorías y derivaciones epistémicas que se asienta en la conceptualización, definición y visión de la categoría en análisis para su vinculación e integración que dé cuenta de la complejidad como procedimiento. En este caso están bajo la consideración de análisis los términos: la contemporaneidad, la educación superior y la eficacia social y la cohesión de los tres términos hacerla pragmática social de la educación superior. Este procedimiento, favorece la integración de idearios (contextualización, transformación y prospectiva) para imaginar futuros posibles en América Latina y el Caribe. Sus características principales son estas:

¹ Para carácter trascendental del concepto nos fundamentamos en Vergnaud (1990).

- **Proceso escalonado:** Cada fase se construye sobre la anterior, generando un avance lógico desde la reflexión conceptual hasta la proyección de escenarios futuros.
- **Carácter dialógico:** Integra la reflexión y conceptualización con la sistematización del diálogo regional como eje metodológico, garantizando apuntes finales y conclusiones integradas para desarrollar la siguiente fase.
- **Síntesis prospectiva:** Su objetivo final no es solo analizar la situación actual, sino crear un ideario de transformación que oriente las políticas y prácticas del objeto de estudio, en este caso, la educación superior.

La primera etapa metodológica busca constituir un marco comprensivo sobre la contemporaneidad en su plano conceptual, atendiendo a sus implicaciones sociales, epistemológicas y culturales. Las derivaciones epistemológicas señalan la innovación, la tecnología y la sostenibilidad. La finalidad es construir una base sólida de referentes teóricos y prácticos que orienten las discusiones posteriores. Este escenario sustentará los productos dialógicos de la segunda etapa.

En esta segunda etapa, la metodología que incorpora la fase de sistematización de dos diálogos regionales, se organiza y categoriza la información derivada de experiencias, las conclusiones y acuerdos provenientes de instancias como la CRES 2018 y WEF 2025 con los informes internacionales sobre educación superior. Esta fase permite no solo ordenar los insumos obtenidos, sino también articularlos en un marco interpretativo más amplio, lo que favorece la identificación de patrones, tensiones y posibilidades de transformación de la educación superior en contextos latinoamericanos y caribeños.

Finalmente, el tercer escenario metodológico se denomina fase de integración, en esta se lleva a cabo la síntesis de los idearios planteados. Es aquí donde el ideario uno (contextualización contemporánea) y el ideario dos (transformación funcional de la educación superior) se combinan para sustentar un ideario tres, orientado hacia la construcción de planteamientos prospectivos. Este último nivel metodológico proyecta propuestas estratégicas que

buscan anticipar futuros escenarios de la educación superior. De este modo, se consolida una visión pragmática y socialmente eficaz para responder a los desafíos del siglo XXI.

La metodología puede entenderse como un enfoque de interpretación y análisis diseñado para abordar procesos complejos desde la reflexión inicial hasta la construcción de planteamientos prospectivos. Se materializa en estos seis momentos:

1. Base teórica y conceptual
2. Análisis crítico de los fenómenos
3. Descripción y caracterización de tendencias
4. Articulación y sistematización del diálogo regional
5. Síntesis integradora de ideario
6. Planteamientos prospectivos

PARTE I. Notas para una reflexión

1.1. La contemporaneidad

La contemporaneidad, la podemos asumir como una expresión de cambios históricos, avances y desarrollo en la visión de mundo, así como en las relaciones de producción. Es una manifestación cultural que se hace presente en la estructura discursiva del hombre y manifiesta una serie de rasgos que permiten identificar sus roles y responsabilidades en la organización social, donde se observa la posición del mundo, con claros desenvolvimientos. Con razón, Asevera Rodríguez Jiménez (2013, p. 18) que

el mundo contemporáneo y sus implicaciones, es entender la exploración de las sociedades mediáticas y la construcción y desplazamientos de la subjetividad desde ahí. El discurso cibernético y con este los ciberespacios y los dispositivos de interfaz que permiten al sujeto habitar tales realidades inmateriales parecieran actualizar incesantemente y a un ritmo realmente vertiginoso, una de las grandes preocupaciones del sujeto postindustrial: la existencia, cada vez más cercana, a una integración, una con-fusión de lo humano con lo maquínico y de ahí un replanteamiento de la dialéctica sujeto-objeto.

Desde la perspectiva heideggeriana, señalamos que la expresión fenomenológica de la realidad, compromete la actuación de la conciencia como un mecanismo de representación. La lectura hermenéutica heideggeriana, como un procedimiento de la analítica existencial, considera la noción de sujeto como un “ser para la vida”, la “Disposicionalidad”, y el concepto de autenticidad e inautenticidad. Conque, Heidegger (2003) perfila la concepción del hombre, como algo más que conciencia. El hombre es conciencia y vida. Plantea un “proyecto” definido, el problema del “ser del hombre” y sus posibles representaciones, a partir de la cotidianidad o “término medio. La analítica existencial como un mecanismo de la comprensión permite ver a través del concepto de cotidianidad o la concepción de “ser del hombre” y cómo este asume su relación con el mundo. En consecuencia, la cotidianidad es un proyecto histórico, dialéctico y filosófico en un contexto posicionado, donde se proyecta la posibilidad de ser en el tiempo, cuyas derivaciones epistemológicas expresan la innovación, la tecnología y la sostenibilidad.

1.1. La innovación

En la contemporaneidad, la innovación surge como una derivación epistemológica que proyecta la posibilidad de ser en un contexto posicionado. No se trata de un recurso técnico sino de un proceso socio-crítico para comprender y transformar las realidades actuales (Cfr. Mc Laren, 1994). En este sentido, la innovación es un acto disruptivo que cuestiona las estructuras heredadas y abre caminos hacia nuevas formas de pensar y de hacer.

Como proceso, la innovación no puede concebirse de manera aislada; responde a dinámicas de co-creación de soluciones pertinentes que parten del reconocimiento de conocimientos críticos, complejos e interdisciplinarios. Se configura dentro de sociedades de aprendizaje que se articulan a través de ecosistemas, donde el conocimiento fluye, se integra y se aplica en interacción colaborativa. De allí que la innovación no solo sea técnica, sino también ética y social dado que busca responder a los desafíos del presente de manera contextualizada y sostenible.

Su valor estratégico se encuentra en la intersectorialidad y la pluralidad de expresiones que asumen estos elementos: empresas, instituciones de educación superior, organismos públicos, inversiones y colectivos ciudadanos que convergen en la construcción de tecnologías sociales. Este entramado intersectorial de actores impulsa la innovación como parte del paradigma del desarrollo humano, situándola en el centro de un proceso que busca no únicamente eficiencia económica, sino también transformación social, equidad y sostenibilidad. Para ello, cuenta con su propia metodología Matilde (o Mesa de Asistencia Técnica Integral Laboral de Desarrollo Económico), la cual se constituye como una propuesta de trabajo para el desarrollo de competencias en contextos laborales.

En este contexto, la innovación se conecta directamente con liderazgos emergentes, procesos de empoderamiento, emprendimientos, competitividad y la generación de habilidades y competencias nuevas. Es, en esencia, la construcción de un conocimiento nuevo, integrado y pertinente, capaz de proyectar la educación del siglo XXI y anticipar las profesiones del futuro. Así, el concepto de innovación adquiere un carácter formativo y transformador, inseparable de la misión educativa y de la organización social.

Finalmente, el panorama global de la innovación, recogido en espacios como el World Economic Forum, muestra cómo la definición de las agendas tecnológicas implica conectar la investigación de vanguardia con quienes pueden traducirla en avances concretos. Por ello, asumimos la innovación como una expresión estratégica, socio-crítica y disruptiva, que no solo describe tendencias, sino que impulsa activamente la transformación de la realidad. Su fuerza radica en el conocimiento nuevo aplicado y en la capacidad de reorganizar lo posible, dando lugar a una visión prospectiva que acompaña a las sociedades hacia futuros más inclusivos, sostenibles y humanos.

1.2. La tecnología

En la contemporaneidad, la tecnología se erige como una categoría emergente con un rol fundamental, estelar y protagónico. No es únicamente

una herramienta de apoyo, sino una fuerza estructurante que reconfigura los modos de vida, los aprendizajes y las interacciones sociales. Vivimos, en lo que se denomina sociedades mediáticas en las que la producción, el intercambio y el consumo de contenidos están mediados por dispositivos digitales y plataformas globales. Esta centralidad convierte a la tecnología en el eje articulador de un nuevo orden epistemológico, donde la innovación y la digitalización marcan los ritmos del desarrollo social.

En este recorrido, dos conceptos resultan claves para comprender la historicidad de la categoría tecnológica. El primero: la alfabetización tecnológica que desde mediados de la primera década del siglo XXI se identificó como condición necesaria para la inclusión en escenarios emergentes de conocimiento y trabajo. El segundo: la brecha digital que visibilizó las desigualdades en el acceso, uso y aprovechamiento de la tecnología, y que continúa siendo un desafío estructural en América Latina y el Caribe. Ambos conceptos permiten entender la transición hacia el actual paradigma de transformación digital, que hoy se conoce con expresiones, tales como: la revolución fintech, el Internet de las cosas, las inteligencias artificiales, la Big Data y las redes sociales, etc.; pero que seguramente mañana habrá muchas más.

El Foro Económico Mundial, edición 2025 ha insistido en que esta transformación digital no puede abordarse de manera fragmentaria, sino desde un enfoque holístico que integre tecnología, talento y sostenibilidad. Para ello, ha diseñado un marco de diez capas de habilidades necesarias hacia el 2030, que incluyen desde competencias técnicas —como la inteligencia artificial, la ciberseguridad o la gestión de datos— hasta capacidades humanas como la creatividad, el liderazgo, la resiliencia y la influencia social. Esta integración marca el carácter protagónico de la tecnología: no es un fin en sí mismo, sino un catalizador de nuevas formas de trabajo, organización y vida.

El impacto de estas transformaciones es profundo en los ámbitos íntimo y cotidiano, académico y profesional. Según proyecciones globales, del WEF 2025, los cambios derivados de la

digitalización, la transición verde, la economía y la demografía generarán cerca de 170 millones de nuevos empleos al 2030. Las áreas que experimentarán mayor crecimiento se encuentran vinculadas con datos, inteligencia artificial y tecnologías emergentes; pero también con el desarrollo de capacidades cognitivas, creativas y colaborativas. Esto revela que la tecnología no desplaza lo humano, sino que lo reconfigura, exigiendo una nueva relación entre máquinas y personas en la producción de conocimiento y valor.

En suma, la tecnología como categoría protagónica de la contemporaneidad encarna un proceso socio-crítico y disruptivo que va más allá de los discursos sobre innovación. Impulsa un cambio de paradigma donde la educación, la empresa, las instituciones públicas y la sociedad civil se ven convocadas a construir ecosistemas digitales sostenibles. Esta articulación entre lo tecnológico y lo humano es indispensable para el desarrollo de las profesiones del futuro y para garantizar que la digitalización no sea solo un fenómeno de mercado, sino una estrategia integral de desarrollo humano, equitativo y sostenible.

1.3. La sostenibilidad

La sostenibilidad se erige como la tercera categoría protagónica de la contemporaneidad, un eje que trasciende la visión de nicho ambiental para consolidarse como estrategia transversal en políticas educativas, sociales y económicas. Este cambio de enfoque implica reconocer que la sostenibilidad no solo responde a la gestión de recursos, sino a la capacidad de formar profesionales que comprendan y enfrenten los desafíos ambientales, sociales y culturales que definen nuestro presente. En este sentido, la educación superior se convierte en un escenario clave para articular saberes y prácticas orientadas a transformar la relación entre sociedad, economía y naturaleza.

En su desarrollo conceptual, la sostenibilidad incorpora tres ámbitos complementarios: la sostenibilidad económica, que busca modelos de producción y consumo responsables; la sostenibilidad cultural, que reivindica la diversidad y el diálogo de saberes como componentes del desarrollo humano; y la acción climática, que demanda soluciones urgentes

frente a la crisis ecológica global. Estos tres ámbitos ofrecen la base para la construcción de competencias específicas en los futuros profesionales. El llamado es a que comprende el cambio climático hasta adoptar prácticas sostenibles, pasando por el desarrollo de liderazgos que oriente hacia la ciudadanía global para la sostenibilidad.

En este marco, la educación superior asume un rol transformador y prospectivo, llamado a rediseñar currículos que integren la innovación, el pensamiento y la colaboración interdisciplinaria e internacional. No se trata únicamente de incorporar asignaturas aisladas, sino de configurar un enfoque integral donde la sostenibilidad atraviese todas las dimensiones del aprendizaje y la investigación. Este giro curricular posiciona a las universidades como laboratorios de futuro, capaces de imaginar, experimentar y dar forma a sociedades más justas, inclusivas y resilientes.

Los compromisos internacionales refuerzan este horizonte. El Pacto por el Futuro impulsado por Naciones Unidas resalta la urgencia de una cooperación multilateral que articule acción climática, transferencia tecnológica y desarrollo de capacidades, especialmente en los países del Sur Global. Informes recientes del Foro Económico Mundial también llaman la atención sobre esto: advierten que la sostenibilidad es inseparable de la innovación y la tecnología. Proyecta que el futuro del empleo y de la formación profesional dependerá en gran medida de la capacidad de generar soluciones sostenibles a escala global. En consecuencia, la sostenibilidad, más que un concepto normativo, se convierte en una categoría epistemológica y estratégica de la contemporaneidad. Es un marco que interpela a gobiernos, empresas, instituciones educativas y sociedad civil a co-crear un futuro posible en el que la transformación de la realidad no dependa solo del crecimiento económico, sino de la integración equilibrada entre ambiente, cultura y desarrollo humano. Su incorporación plena en la educación superior abre la puerta a la formación de líderes y profesionales del siglo XXI, capaces de impulsar cambios estructurales hacia un mundo más equitativo y sostenible. Así como lo expone Criollo Vargas (2024, p. XI) cuando señala que “la educación

del futuro no se construye exclusivamente a partir de avances tecnológicos o reformas curriculares. Se construye con líderes, interacción humana y perspectiva.”

La contemporaneidad como concepto síntesis asume las transformaciones sociales, las sociedades de aprendizajes en su concepción interdisciplinaria, que señala la ciudadanía global de Morin, articulada con los procesos sociales como una práctica de conocimiento, crítico y aprendizaje, impulsado por la tecnología para el desarrollo humano sostenible en un mundo complejo problematizado de conflictos sociales, económicos y ambientales.

En el orden de la bioseguridad, agrupa, la innovación, la sostenibilidad y la tecnología como constructos conceptuales de mayor importancia, que conjuga la pragmática social como un enfoque que prioriza la acción práctica y contextualizada de las instituciones de educación superior para responder a las demandas sociales, geoeconómicas y sostenible, todo para construir una perspectiva crítica, colaborativa y transformadora. En ese sentido, hay que apuntar hacia el diálogo del World Economic Forum (WEF), que expone que el mundo está experimentando transformaciones sin precedentes. Nos enfrentamos a un cambio de era, caracterizado por rápidos avances tecnológicos, como las inteligencias artificiales, el cambio climático, los desafíos políticos, las transformaciones sociales y demográficas. Entonces, la construcción de una visión de educación, donde la transformación colaborativa y crítica sean los conceptos fundamentales, es un imperativo en estos tiempos históricos que se conjugan en la contemporaneidad. Por ello, la pragmática social es un concepto de gran utilidad, de diálogo interdisciplinario, de construcción y de adaptabilidad innovadora.

PARTE II. Los acuerdos sobre la educación superior

2.1. La educación superior. Diálogos regionales

Para introducir, la educación superior y la pragmática sociocultural como pilares para un nuevo contrato social en América Latina y el Caribe, hay que

señalar que la interacción de este concepto se convierte en una herramienta clave para abordar los desafíos actuales que respondan a las necesidades de la región. Este enfoque es esencial para garantizar un desarrollo sostenible y equitativo en el contexto latinoamericano desde los sistemas de educación superior.

El ideario de la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES 2018), se constituye en una propuesta profunda de transformación de la funcionalidad integral de la educación superior de América Latina y el Caribe a partir de sus conclusiones. Para ello, primero hay que expresar que la CRES 2018 es un evento de máxima expresión política, académica, conceptual y metodológica, donde se revisan las acciones, los conceptos y los tránsitos de la educación superior de la región. Opiniones de expertos como Apazza (2016), Cadenas (2010) Tunnerman (2008) y De Sousa (2007) han orientado enfoques y precisiones epistemológicas que han definir ejes temáticos que sostienen la discusión.

Es importante observar toda la perspectiva histórica donde se ha asumido la educación como un bien público social, y se explica desde varios conceptos fundamentales: la pertinencia, la calidad, la gestión, financiamiento, así como el conocimiento y las nuevas tecnologías conjugado con la cooperación técnica internacional. También es importante establecer que este bien de todos se mantiene en el tránsito histórico desde 1996, pasando por la CRES 2008. Gazzola (2008) expone la importancia de esta edición y así se llega a la CRES 2018, espacio en el que se asume la educación superior como un concepto de bien público social, con un marco ontológico que asume la calidad, la diversidad, la internacionalización, los desafíos sociales, la investigación científica y tecnológica y el papel estratégico de la educación superior.

Este diálogo permitió reencontrar a los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe con el objetivo claro de fortalecer el compromiso con el papel transformador y de avance democrático de nuestras sociedades. Esto reafirman los valores republicanos y los derechos humanos, así como las regulaciones de la educación superior para asegurar que cumplan con su función pública.

2.1. Diálogo temático

El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe.

Este eje temático fue neurálgico en la CRES 2018 por su propuesta consensuada de temas interrelacionados y complejos. En la composición diversa, da cuenta de la consolidación de los ODS, la educación virtual, la empleabilidad y la formación docente, aspectos que actúan como motores para la transformación social, político y cultural. En este sentido, el eje temático en cuestión desarrolló planteamientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en el marco de un compromiso profundo y consecuente para contribuir a la erradicación de la pobreza y las desigualdades sociales. Abordó la educación a distancia y la virtualización de la educación como tema y como desafío de los sistemas. Señaló que el tema de la Formación Docente es fundamental en la construcción de sociedades, otorgándole a la profesión significados sociales y marcos de desarrollo humano para sociedades justas y de excelencia en donde el docente asume un papel fundamental como agente de cambio y desarrollo social, portador de un saber, pero no transmisor de conocimientos, sino impulsador de la conciencia crítica y el crecimiento de la sociedad. A este planteamiento hay que agregarle el contenido del Informe Mundial sobre el Personal Docente elaborado por la UNESCO (2025) y el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. Se estima que en América Latina y el Caribe se requieren, al menos, 3.2 millones de docentes. La escasez de estos profesionales se ha convertido en un desafío crítico para los sistemas educativos. Por último, se planteó en el marco de este eje, la empleabilidad y la metodología intersectorial como punto de referencia que desarrolla la pertinencia académica como principio social de la educación superior de la región.

El segundo eje temático alude a La educación superior como parte del sistema educativo.

Toma el tema de la calidad y, para ello, busca el perfeccionamiento y la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad para la educación superior en América Latina y el Caribe en un marco de reconocimiento de la diversidad y del mejoramiento

continuo y la modernización educativa (Cassen, 1994, 2006). También, desarrolla una cultura de calidad y sistemas de evaluación eficientes en las instituciones de educación superior bajo las opiniones de CINDA (1998, 2000)

A este planteamiento se agregan las redes de aseguramiento de calidad de educación con criterios y procedimientos reconocidos en el medio internacional. Igualmente, trata, como temas fundamentales, los cambios curriculares apropiados para el mejoramiento de la calidad educativa, así como el acceso universal y la educación continua de las instituciones de educación superior con calidad académica, asociadas con la pertinencia local regional, inclusión social, diversidad para alcanzar el pleno ejercicio de la ciudadanía y el derecho a la educación.

El tercer eje es la **Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad** que plantea la promoción y la aplicación efectiva de los instrumentos nacionales, regionales e internacionales disponibles en relación con los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendiente y todos los grupos de población. El tema de la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas se impone como un espacio de discusión fundamental en la CRES 2018 a propósito de Matos (2008, 2009).

El cuarto eje **El Rol de la Educación Superior de Cara a los Desafíos Sociales** adopta como concepto vertebral la responsabilidad social de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Este concepto se expresa como una función sustantiva que se compromete con la formación integral y ética de las personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar la complejidad del mundo actual (Cassen, 1994, 2006). Su opción se orienta a la búsqueda del bien como elemento fundamental para el fortalecimiento de la democracia, la justicia y el desarrollo sostenible. Por ello, es importante la vinculación de las instituciones con el sector productivo y otras organizaciones sociales que se abordó en el eje anterior, bajo una metodología intersectorial. Este enfoque es una vía hacia la pertinencia y la vinculación para garantizar justamente el desarrollo de competencias técnicas laborales en el marco de la educación continua.

El quinto eje se identifica como **La Educación Superior, Internacionalización e Integración de América Latina y el Caribe**. En su seno, se plantea la incorporación de la dimensión internacional en los sistemas de educación superior, justamente impulsando y favoreciendo la cooperación académica internacional en la integración. Eso es la garantía y el fortalecimiento de los espacios y redes de integración regional y cooperación existente, que nuclea a las instituciones de diferentes países y promueven programas de carácter regionales. Justamente, en este escenario, se destaca el Convenio Regional de Títulos y Diplomas de la Educación Superior, que centra sus propósitos en el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior en América Latina y el Caribe. Se basa en criterios claros para asegurar una mayor movilidad regional de los estudiantes, graduados, docentes e investigadores universitarios. Esta es una disposición de alto nivel y un factor conveniente y significativamente positivo para promover los procesos de internacionalización y acelerar el desarrollo de la región, que implica la formación y plena utilización de un número creciente de científicos, especialistas y técnicos. Cabe destacar que el texto del Convenio señala que “a movilidad académica, el intercambio y la gestión compartida del conocimiento resultan de enorme importancia en la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior y de la formación de estudiantes, profesores e investigadores”. (Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de la Educación Superior de la UNESCO, 2019, p. 3).

El sexto eje es **La Investigación Científica y Tecnológica y la Innovación como Motores del Desarrollo Humano, Social y Económico para América Latina y el Caribe**. Allí justamente se replantea la función social de la ciencia y de los conocimientos para garantizar la sustentabilidad ecológica, la paz, la libertad, la diversidad cultural, la democracia, la convivencia humana y la reproducción de la vida. Entonces, el conocimiento se coloca dentro de un marco absolutamente social y democrático. En cuanto a su acceso, uso y aprovechamiento, se convierte en un recurso común y bien público social (Vessuri, 2010). Es interesante mirar este concepto, porque es la promoción del desarrollo tecnológico, la investigación

científica responsable, la construcción de redes de conocimiento interinstitucionales con enfoques trans interdisciplinarios, garantizando la calidad y el rigor teórico y metodológico.

En este marco conceptual se desarrolla la idea de los ecosistemas de innovación sociotécnica y la sustentación de la transferencia de tecnología y la desagregación tecnológica y cierre de brechas cognitivas. Estos ecosistemas de innovación son un tema muy interesante porque, justamente, apuntan hacia las posturas disruptivas que generan nuevos procesos de evaluación y producción del conocimiento con estándares de pertinencia. Es decir, hacer del conocimiento un escenario de pertinencia académica para garantizar el desarrollo social. Desde esta perspectiva, conocimiento, pertinencia y desarrollo social son la estructura de una gestión colaborativa de conocimientos integrados que involucra la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura como objetivos de la realización de la ciudadanía regional y la integración latinoamericana y caribeña.

a. La Integración de los 6 Ejes Temáticos de la CRES 2018.

Estos seis ejes temáticos nos llevan a conclusiones determinantes sobre la democratización del conocimiento y la universalización de la educación superior con objetivos estratégicos para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018:

Asegurar el desarrollo soberano de América Latina y el Caribe y la consolidación de los sistemas democráticos de gobierno, y para ello, la promoción de las alianzas sociales, políticas, nacionales y regionales para alcanzar un nuevo pacto socio económico, (Conferencia Regional de Educación Superior 2018)

Esto conduce a la conjugación de los seis ejes temáticos que expresa una educación superior asumida en un liderazgo asociativo e innovador en materia de sostenibilidad con ejemplaridad pública por medio de alianzas intersectoriales, diálogos de saberes y acciones concretas con los sectores públicos, privados y la ciudadanía. Se empodera, especialmente,

a las juventudes como actores protagónicos en la construcción de un mundo mejor para las futuras generaciones. Esta es la conjugación de la pragmática en una perspectiva crítica, colaborativa y transformadora.

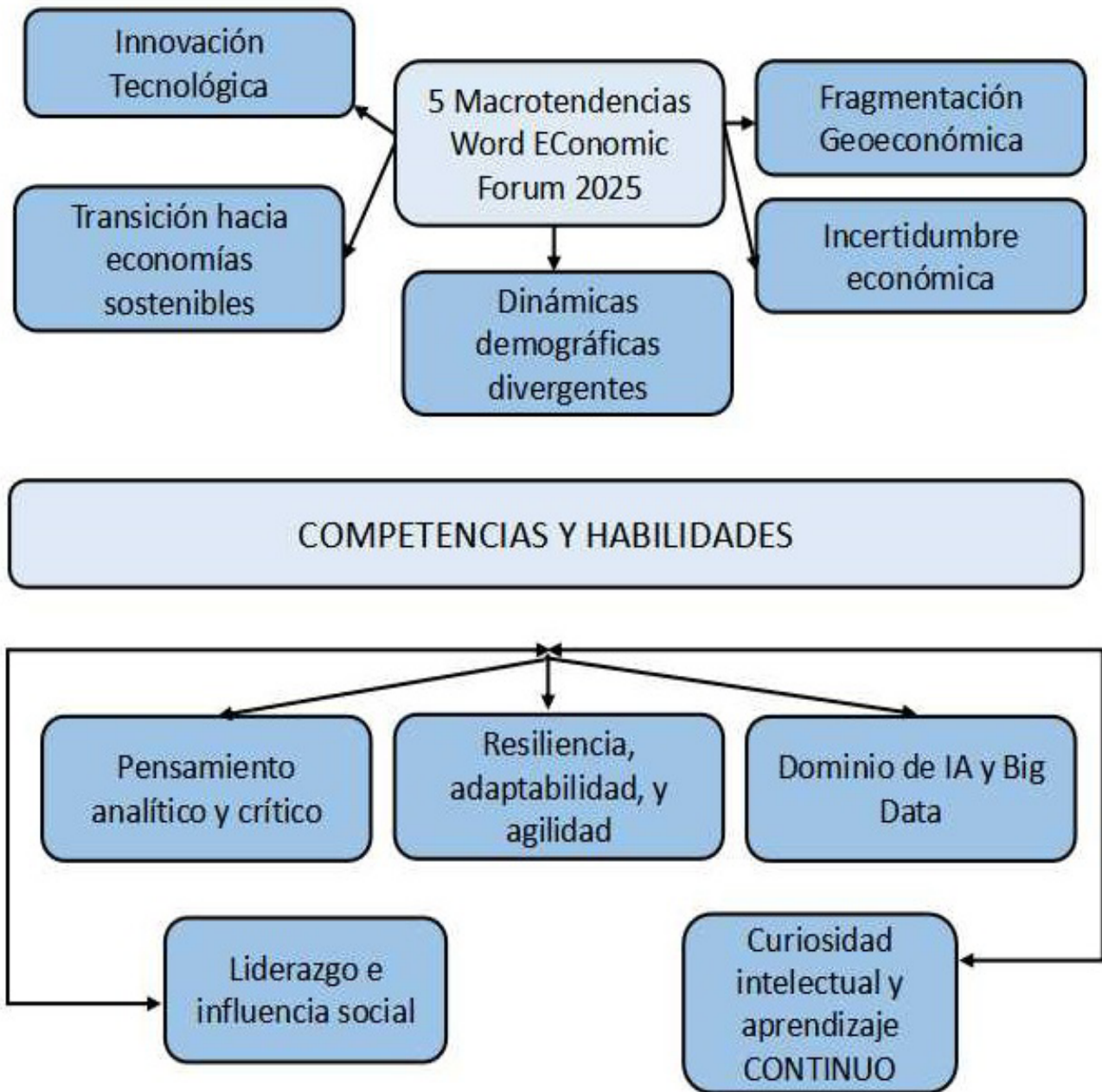
La CRES +5 se llevó a cabo en Brasil 2024. Es un evento de revisión y evaluación de la CRES 2018 a partir de su Plan de Acción 2018-2028. Esta revisión 2024 se pronunció a favor de una educación superior para el futuro, que debe ser vista como un derecho humano y un recurso social accesible para todos. Ratificó el fortalecimiento de las democracias y la atención de las demandas sociales. Expuso que hay que construir un sistema de educación superior eficiente que fomente la cooperación internacional y respete la diversidad cultural. Apostó, asimismo, por la intersectorialidad, que implica la creación de organismos intergubernamentales que ayuden a establecer agendas de conocimiento y diálogos entre saber y cultura, como una clave para valorar y aprovechar la riqueza de la diversidad del conocimiento y de las artes de las tradiciones latinoamericanas dentro de la perspectiva de la identidad.

b. Diálogos estratégicos

Los diálogos regionales, plurales y representativos de las voluntades colectivas se pronuncian coincidentemente. La Conferencia Regional de Educación Superior 2018 y 2024 y el diálogo de Word Economic Forum 2025 (WEF) coinciden en el tono social. En esta dirección WEF configura cinco macro tendencias determinantes que están definiendo el futuro del mundo laboral, las cuales se apreciarán en el gráfico de abajo.

Figura 1

Mundo labora: macro tendencias



Nota. El gráfico recoge que las cinco macro tendencias globales acordadas por el WEF 2025 condicionan el desarrollo perentorio de cinco competencias y habilidades esenciales en los profesionales del futuro.

En rigor, tenemos una oferta y una demanda que se articula en el componente social. Estas macro tendencias del Word Economic Forum (WEF 2025) apuestan por las innovaciones tecnológicas, la transición hacia economías sostenibles por la fragmentación geoeconómica y por las dinámicas demográficas divergentes. Para ello, establece cinco habilidades gruesas que deben formar parte de los perfiles profesionales: el pensamiento analítico y crítico, la resiliencia, adaptabilidad y agilidad, el dominio de las inteligencias artificiales y la Big Data,

el liderazgo, influencia social, la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo, y esto se enfrenta con la postura de la CRES, 2018, 2024, donde se asume que el sistema de educación superior en América Latina y el Caribe debe partir de su liderazgo asociativo innovador en materia de sostenibilidad con ejemplaridad pública por alianzas, intersectoriales, diálogo de saberes y acciones concretas con los sectores públicos y privados. Todos apunta hacia la máxima eficiencia social.

PARTE III. La eficacia social

El cierre del punto anterior, nos lleva a pensar en profesionales capaces de diseñar soluciones tecnológicamente avanzadas, con impacto positivo y sustentable, mediante la aplicación de metodologías innovadoras que faciliten el alcance de la eficacia social. Es así como este concepto se convierte en el elemento fundamental de esta tercera parte. Expone la conjugación de cuatro elementos: la eficacia social, la ciudadanía global, los equilibrios sociales y un nuevo contrato social.

Es la oportunidad teórica, metodológica y conceptual para señalar dos referentes teóricos, paradigmas del conocimiento de las ciencias sociales. Uno es el pragmatismo y la escuela nueva John Dewey (ideario empieza a estructurar en el siglo XIX y que se extienden a principios del siglo XX) y Edgar Morin (doctrina que se inicia a finales del siglo XX y se extiende hasta XXI² del conocimiento complejo. Así pues, con respecto al pragmatismo y la escuela nueva, tenemos que referirnos a los principios de una escuela como una sociedad viva y con planteamientos sociales, dentro del concepto de la norma, de la cooperación y de intereses comunes de participación, para hacer de ella una situación eficientemente positiva para el desarrollo armónico del contexto.

Estos planteamientos son correspondientes con la visión de Edgar Morin (1994 y 1999), quien habla de la integración de los saberes, del reconocimiento de la incertidumbre, de la enseñanza orientada al problema, del desarrollo de las capacidades de adaptación y del fenómeno de la responsabilidad y de la solidaridad, promoviendo la conciencia de la interdependencia y el compromiso por el bien común.

La articulación de estos dos planteamientos de la realidad, nos lleva a la visión de la eficacia social con la inclusión de conceptos como la ciudadanía global y los equilibrios sociales por medio de un enfoque teórico de avanzada que resulta de una ingeniería conceptual que permite vislumbrar, desde la concepción de la contemporaneidad y la función eficiente de la educación superior, la lectura de sus

propias dinámicas. En definitiva, estamos hablando de perfiles profesionales con aplicación de metodologías innovadoras para alcanzar indicadores de máxima eficacia social.

Apréciase la integración de conceptos que incluye la evaluación y la acreditación como elementos de la calidad de la educación, la metodología intersectorial como planteamiento que se cruza con la investigación científica y la innovación tecnológica, y el rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales, así como en la interculturalidad. Por lo tanto, se trata de un replanteamiento de la educación superior en sus funciones contextualizadas, lo que genera puntualmente la resolución de conflictos y proyectándose en la asociación, en el diálogo, en la cooperación intersectorial para realidades disruptivas. En este escenario es un gran recurso la innovación con un lenguaje sostenible desde una perspectiva responsable.

Queda configurado, consecuentemente, que la educación superior en su intersectorialidad interdisciplinaria para su máxima eficacia social debe asumir un liderazgo asociativo e innovador en materia de sostenibilidad con ejemplaridad pública por medio de alianzas. Es el camino que le queda, encarar los nuevos desafíos desde una perspectiva de la educación superior que mira el futuro.

SISTEMATIZACIÓN Y AMARRE

- La contemporaneidad, articulada con innovación, sostenibilidad y tecnología, configura un marco integral que permite a la educación superior responder de manera contextualizada a las demandas sociales, geoeconómicas y ambientales. Este marco integral cuenta con una estructura metodológica intersectorial que apoya a la educación superior en sus nuevas proyecciones sociales con efectividades.
- La interacción de la educación superior con la pragmática sociocultural la convierte en una herramienta estratégica para fomentar un nuevo contrato social que responda a los desafíos de inclusión, justicia y transformación. El nuevo

² Adviértase el paso de los siglos y la continuidad de las ideas propuestas.

contrato social de la educación superior se hace desde la pertinencia académica, con metodologías intersectoriales, educación continua y desarrollo humano. La pertinencia curricular debe orientarse hacia un enfoque intersectorial y ecosistémico, garantizando la empleabilidad efectiva y la inserción de los egresados en contextos laborales dinámicos y complejos.

- La universidad del siglo XXI debe ejercer un liderazgo asociativo e innovador, promoviendo la sostenibilidad con ejemplaridad pública y adoptando metodologías intersectoriales que integren saberes y prácticas. Las acciones, los programas, los planes y los proyectos deben centrarse en la transformación de los entornos, de las personas y de las realidades.
- La formación de profesionales capaces de diseñar soluciones tecnológicamente avanzadas y con impacto positivo y sustentable es condición necesaria para garantizar la eficacia social del conocimiento como una categoría epistemológica emergente, con un horizonte práctico para orientar la investigación y la docencia universitaria. Este concepto renovador avanza significativamente hacia la funcionalidad y el manejo del conocimiento con procesos socio críticos disruptivos para el diseño de tecnologías sociales que apoyen el desarrollo humano.
- La pragmática sociocultural aplicada a la educación superior promueve la construcción de un lenguaje pedagógico de transformación, orientado a superar conflictos y a consolidar procesos de ciudadanía global. El lenguaje pedagógico de transformación es un lenguaje, crítico, interdisciplinario, propositivo, innovador y argumentativo. De este modo, se plantea una visión social con demarcaciones axiológicas, que enfatiza la revalorización de la pertinencia en términos de la transición hacia sociedades del conocimiento, construyendo una nueva racionalidad lógica de la realidad y del mundo desde la Universidad. Las Instituciones de Educación Superior, con esta perspectiva, se proclaman como el espacio del conocimiento socialmente sustentable, que se plantea en términos de una gerencia de rehabilitación social, porque la sustentabilidad es la razón de ser y los servicios esenciales del

conocimiento deben hacer del aprendizaje un capital activo, en la dinámica social. Esta visión de la Universidad se bifurca entre el espacio social de las profesiones y el espacio social de las instituciones. La Universidad debe hacer del sujeto social un individuo transformador de la realidad. El conocimiento es un instrumento de máxima optimización de las condiciones de vida. Así, el conocimiento y la racionalidad se constituyen en centros de concepción y buscan una lógica del pensamiento basada en la pedagogía crítica para la construcción de un ciudadano transformador de la realidad, como tendencia de transición del Siglo XX para el siglo XXI.

- El compromiso con la sostenibilidad demanda de la educación superior no solo políticas institucionales, sino la formación de liderazgos transformadores capaces de incidir en agendas locales, regionales y globales.
- Finalmente, la pragmática de la educación superior se presenta como un enfoque prospectivo que integra innovación, tecnología y sostenibilidad en un marco de responsabilidad social, orientado a transformar la realidad con soluciones pertinentes y de alto impacto.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La contemporaneidad, expuesta como el contexto de la presente reflexión, está articulada con derivaciones epistemológicas como la innovación, la sostenibilidad y la tecnología, elementos configuradores del marco integral de la educación superior para responder de manera contextualizada a las demandas sociales, geoeconómicas y ambientales. Este marco integral, de acuerdo con las distintas opiniones de los investigadores de la CRES 2018, debe contar con una estructura metodológica intersectorial que apoye a la educación superior en sus nuevas proyecciones sociales con efectividades. Ahora bien, la intersectorialidad de la educación superior contribuye con el concepto propósito de la reflexión, la pragmática sociocultural porque la convierte en una herramienta estratégica para fomentar un nuevo contrato social que responda a los desafíos de inclusión, justicia y transformación. Cuando hablamos de metodologías intersectoriales estamos frente a las

vinculaciones de la institución de educación superior (IES), con el Estado y el sector empleador (público o privado). Esta intersectorialidad se gestiona frente a las necesidades sociales y define perfiles profesionales, haciendo de la empleabilidad la máxima social. En relación con lo anterior, las IES en su nuevo contrato social se hace desde la pertinencia académica, con metodologías intersectoriales, educación continua, desarrollo humano e investigaciones que respondan a los entornos dinámicos y complejos.

La universidad del siglo XXI debe ejercer un liderazgo social, asociativo e innovador, que promueva la sostenibilidad con ejemplaridad pública y que adapte metodologías intersectoriales que integren conocimientos complejos, interdisciplinarios, innovadores y prácticos. Las acciones, los programas, los planes y los proyectos deben centrarse en la transformación de los entornos, de las personas y de las realidades. Desde esta perspectiva, la formación de profesionales capaces de diseñar soluciones tecnológicamente avanzadas y con impacto positivo y sustentable es condición necesaria para garantizar la eficacia social del conocimiento como una categoría epistemológica emergente, con un horizonte práctico para orientar la investigación y la docencia universitaria. Este concepto renovador avanza significativamente hacia la funcionalidad y el manejo del conocimiento con procesos socio críticos disruptivos para el diseño de tecnologías sociales que apoyen el desarrollo humano.

En síntesis, la pragmática sociocultural aplicada a la educación superior promueve la construcción de un lenguaje pedagógico de transformación, orientado a superar conflictos y a consolidar procesos de ciudadanía global. El lenguaje pedagógico de transformación es un lenguaje, crítico, interdisciplinario, propositivo, innovador y argumentativo. De la misma forma, se plantea una visión social con demarcaciones axiológicas, que enfatiza la revalorización de la pertinencia en términos de la transición hacia sociedades del conocimiento y sociedades de aprendizajes, construyendo una nueva racionalidad lógica de la realidad y del mundo desde la Universidad.

Las Instituciones de Educación Superior, con esta perspectiva, se proclaman como el espacio del conocimiento socialmente sustentable, que se plantea, en términos de una gerencia de rehabilitación social, porque la sustentabilidad es la razón de ser y los servicios esenciales del conocimiento, los cuales deben hacer del aprendizaje un capital activo, en la dinámica social. Esta visión de la Universidad se bifurca entre el espacio social de las profesiones y el espacio social de las instituciones. La Universidad debe hacer del sujeto social un individuo transformador de la realidad. El conocimiento es un instrumento de máxima optimización de las condiciones de vida. Entonces, el conocimiento y la racionalidad se constituyen en centros de concepción y buscan una lógica del pensamiento basada en la pedagogía crítica para un ciudadano transformador de la realidad; como tendencia de transición del Siglo XX para el siglo XXI.

Finalmente, la pragmática de la educación superior se presenta como un enfoque prospectivo que integra innovación, tecnología y sostenibilidad en un marco de responsabilidad social, orientado a transformar la realidad con soluciones pertinentes y de alto impacto.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apaza Sembinelli, M. F. (10 de agosto de 2016). *Configuraciones y características actuales de la Universidad en relación a los modelos tradicionales*. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/221%20-%20Apaza%20-%20FEyE.pdf>
- Cadenas, J. M. (2010). *La universidad latinoamericana en discusión*. UCV / UNESCO IESALC.
- Cassen, B. (1994). *Une Mutation du travail a Echelle du monde: Imperative de transition vers une société du temp libere*. Le Monde Diplomatique.
- Cassen, B. (2006). *Una nueva América Latina se expresa en Viena*. Le Monde Diplomatique.

- CINDA. (1998). *Gestión de la Docencia e Internacionalización en la Universidades Chilenas*. CINDA.
- CINDA. (2000). *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la Docencia Universitaria*. CINDA.
- CRES (1996). Conferencia Regional de Educación Superior. *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Criollo Vargas, M. I. (2025). El líder del siglo XXI: más allá de las competencias técnicas. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 3(2), VIII-XV. <https://doi.org/10.58995/redlicrmic.v3.n2>.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para la reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. CIDES-UMSA-ASDI y PLURAL Editores.
- Dewey, J (1982) *Democracia y Educación*. Edit Lozada. (Trabajo original publicado en 1916).
- Gazzola, A. L. (2008). *Hacia una Política Regional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior en América latina y el caribe*. UNESCO / IESALC.
- Gazzola, A. L. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Panamericana Formas e Impresos.
- Gibbons, M (1994) *The new production of knowledge. The dynamics of Science and Research in Contemporary societies*. Sage Publications.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Complementos Previos. Cátedra.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica. Trabajo original que se publicó en 1927.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Panamericana Formas e Impresos.
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción*. Logos, Innovaciones y Desafíos. UNESCO.
- Mato, D. (2009). *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. UNESCO.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ed Aiqu
- Morin, E (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Trabajo original publicado en 1994.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del future*. UNESCO.
- Novak, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Rodríguez Jiménez, L (2013). Lo contemporáneo y la crisis de la realidad empírica: confrontaciones teóricas. *Revista Humanidades*, 3, 1- 24. <https://www.redalyc.org/pdf/4980/498050306012.pdf>
- Tunnermann, C. (2008). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia de 1988*. Multimedios.
- UNESCO. (2019). *Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de la Educación Superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374532/PDF/374532qaa.pdf.multi.page=3>
- UNESCO. (1997). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. CRESALC - UNESCO.
- UNESCO-IESALC. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Gazzola, Ana Lucía/Didriksson Axel/ UNESCO-IESALC.
- Vergnaud. (1990). La teoría de los campos conceptuales *Recherches en Didactique des Mathematiques*, 10(2-3), 133-170. <https://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/images/biblioteca-virtual/bibliografiagc/teoria-de-campos-conceptuales-vergnaud-1990.pdf>
- Vessuri, H. y. (2010). *Conocer para transformar. Producción y reflexión sobre Ciencia, Tecnología e Innovación en Iberoamérica*. Panamericana Formas e Impresos.
- UNESCO-IESALC. (2018). *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*. Universidad de Córdoba- UNESCO-IESALC.
- UNESCO-IESALC. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad de América Latina*. Universidad de Córdoba- UNESCO-IESALC.

VIDEOS TUTORIALES PARA FORTALECER COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR



**RECURSOS
VISUALES**



**CONCEPTOS
Y PROBLEMAS**



AUTOEVALUACIÓN

Videos tutoriales para fortalecer competencias matemáticas en educación básica regular

Video tutorials to strengthen mathematical competencies in basic education

Oliviño Zegarra Arteaga

<https://orcid.org/0000-0001-6437-1909>

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

olizear@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2512>

RECIBIDO: 19/06/2025

ACEPTADO: 19/11/2025

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de los videos tutoriales en el desarrollo de la competencia matemática resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa en Tocache. Se fundamentó en enfoques pedagógicos que destacan el aprendizaje activo, la transdisciplinariedad y el uso de recursos tecnológicos para potenciar competencias. Se empleó un diseño cuasiexperimental con grupo control y grupo experimental, aplicando pruebas pre y post a 51 estudiantes. Los resultados evidenciaron un incremento promedio del 23.5 % en el grupo experimental frente al 7.8 % en el grupo control, con diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.001$) según la prueba U de Mann-Whitney. Se concluye que los videos tutoriales constituyen una estrategia didáctica eficaz para fortalecer el aprendizaje matemático, al promover la motivación, la autonomía y la comprensión conceptual de los estudiantes, alineándose con los cambios pedagógicos actuales.

Palabras clave: aprendizaje activo, matemáticas; recursos educativos, tecnología educativa; videos educativos.

ABSTRACT

The study aimed to determine the influence of tutorial videos on the development of mathematical skills in solving problems involving regularity, equivalence, and change in fifth-grade secondary school students at an educational institution in Tocache. It was based on pedagogical approaches that emphasize active learning, transdisciplinarity, and the use of technological resources to enhance skills. A quasi-experimental design with a control group and an experimental group was used, applying pre- and post-tests to 51 students. The results showed an average increase of 23.5% in the experimental group compared to 7.8% in the control group, with statistically significant differences ($p = 0.001$) according to the Mann-Whitney U test. It is concluded that tutorial videos are an effective teaching strategy for strengthening mathematical learning by promoting student motivation, autonomy, and conceptual understanding, in line with current pedagogical changes.

Keywords: active learning, mathematics, educational resources, educational technology, educational videos.

INTRODUCCIÓN

Las matemáticas constituyen un pilar esencial en la formación académica, ya que favorecen el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de análisis y la resolución de problemas en contextos diversos. No obstante, a pesar de su relevancia, persisten dificultades en su enseñanza y aprendizaje, especialmente en el nivel secundario, donde se evidencian bajos logros de aprendizaje y desmotivación hacia la asignatura (Tapia y Murillo, 2020). Estas limitaciones suelen estar relacionadas con metodologías tradicionales centradas en la memorización de procedimientos, sin establecer vínculos significativos con la vida cotidiana.

Diversos especialistas han señalado la necesidad de replantear la enseñanza de las matemáticas mediante metodologías innovadoras. Zamora-Araya (2020) destaca que la autoconfianza de los estudiantes al desarrollar actividades matemáticas es un factor clave que influye positivamente en su desempeño académico en esta área. De manera similar, Castro-Velásquez y Rivadeneira-Loor (2022) identifican como una de las causas del bajo rendimiento estudiantil la falta de estrategias pedagógicas que conecten las matemáticas con el contexto real del estudiante.

En este escenario, los recursos tecnológicos en particular los videos tutoriales difundidos en plataformas digitales como YouTube se presentan como herramientas didácticas eficaces para fomentar un aprendizaje autónomo, motivador y significativo (Pastor-Rodríguez et al., 2022; Bozkurt y Sharma, 2020; Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020). En particular, los videos tutoriales no solo representan un recurso tecnológico más, sino que simbolizan un cambio de paradigma pedagógico: la enseñanza tradicional centrada en el docente transita hacia un modelo centrado en el aprendizaje activo, la autonomía y la interactividad. Estudios recientes indican que para hacer efectiva esta transición, los docentes deben desarrollar competencias digitales amplias: no solo manejo técnico de herramientas, sino también visión ética, innovación pedagógica y capacidades cognitivas avanzadas que permitan integrar la tecnología en prácticas significativas (Cabero-Almenara et al., 2025; Moreira-Choez et al., 2024). Además, la literatura contemporánea resalta la transdisciplinariedad como

clave para responder a los retos educativos actuales, al combinar saberes de distintas disciplinas, creatividad, conciencia social y tecnología (Echegoyen-Sanz et al., 2024; Alférez-Pastor et al., 2023), y diseñar experiencias que integren el conocimiento en lugar de fragmentarlo. En este sentido, los videos tutoriales funcionan como objetos de mediación tecnológica (Ikram et al., 2024), transformando cómo se comunica, se representa el conocimiento y cómo los estudiantes interactúan en entornos digitales.

El uso de videos tutoriales ha demostrado ser una estrategia eficaz para fortalecer competencias, no solo por su potencial didáctico inmediato, sino porque responde a las demandas de la educación contemporánea, que exige formar estudiantes autónomos, críticos y capaces de articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en contextos reales. En este marco, los videos tutoriales permiten nuevas formas de interacción pedagógica, fomentan aprendizajes flexibles, personalizados y transdisciplinarios (Ikram et al., 2024; Alférez-Pastor et al., 2023), e incrementan la motivación y la autonomía en el aprendizaje (Machado y Montes, 2020; Fitriati et al., 2024); Del Salto y Giraldo (2025) enfatizan que emplear recursos educativos digitales como videos tutoriales, GeoGebra, IDroo, Kahoot y Quizizz resulta esencial, pues su facilidad de uso incentiva la motivación estudiantil durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la mejora del rendimiento académico.

El constructo de competencia es hoy un eje articulador de las transformaciones educativas contemporáneas. Más que un conjunto de habilidades aisladas, integra saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales orientados a la acción en contextos reales. Como sostienen Philippe Perrenoud, el desarrollo de competencias implica movilizar de forma integrada recursos cognitivos, sociales y tecnológicos para afrontar problemas complejos. Esta perspectiva se enmarca en un cambio de paradigma pedagógico que busca formar sujetos críticos, autónomos y competentes (Perrenoud, 2006; Climent, 2009; Echegoyen-Sanz et al., 2024).

Particularmente, la competencia matemática es un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y analítico, y se considera

una de las competencias clave para la ciudadanía en sociedades complejas y tecnológicamente mediadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). No se limita a la resolución de ejercicios mecánicos, sino que implica comprender, modelar, argumentar y transferir saberes a diversas situaciones de la vida real. Investigar sobre esta competencia en el marco de una pedagogía mediada por tecnologías digitales aporta a la construcción de enfoques educativos más pertinentes, activos y orientados al desarrollo integral de los estudiantes.

En tal sentido, el objetivo del estudio fue determinar la influencia de los videos tutoriales en el desarrollo de la competencia matemática “resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio” en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Tocache, Perú.

MARCO DE REFERENCIA

El presente estudio se sustenta en diversas teorías y antecedentes que abordan la integración de recursos tecnológicos, particularmente los videotutoriales, como herramientas didácticas que favorecen el aprendizaje de las matemáticas. Desde una perspectiva constructivista, se entiende que el aprendizaje se potencia cuando el estudiante interactúa activamente con materiales y recursos que estimulan su participación, reflexión y construcción del conocimiento. Asimismo, el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel respalda la idea de que la incorporación de recursos digitales como los videotutoriales favorece la asimilación de nuevos contenidos a partir de conocimientos previos, incrementando la motivación y el interés por la materia.

En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), enmarcadas dentro de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), representan un apoyo estratégico para la enseñanza de las matemáticas, al ofrecer entornos interactivos, accesibles y adaptables al ritmo de cada estudiante. Los videotutoriales, como recurso audiovisual, combinan elementos visuales y auditivos que facilitan la comprensión de contenidos abstractos, permiten la repetición de los procesos explicativos y refuerzan la autonomía del aprendizaje.

Diversos estudios han evidenciado la influencia positiva de los videotutoriales en el rendimiento académico. Soto y González (2022) demostraron mejoras significativas en el aprendizaje de polígonos en el plano cartesiano, mientras que Guzmán et al. (2025) señalan que estas herramientas favorecen el trabajo colaborativo, incrementan la motivación estudiantil y fortalecen el pensamiento lógico, al mismo tiempo que se ajustan a distintas necesidades y contribuyen a una educación inclusiva y de calidad. De manera similar, Barrios y Delgado (2022) sostienen que el uso adecuado de las tecnologías contribuye significativamente a optimizar los procesos de aprendizaje de las matemáticas, generando resultados positivos en los estudiantes; Fuentes-Riquero (2025) plantea que el uso de las TIC favorece el desarrollo de la autorregulación y potencia la sensación de control sobre el propio aprendizaje, lo cual refuerza la autoeficacia. Asimismo, incrementa la motivación interna del estudiante mediante estrategias activas como la gamificación y el aprendizaje por proyectos. En cuanto al desempeño académico, estas herramientas permiten acceder a recursos adaptados y contextualizados que profundizan la comprensión crítica de los estudiantes.

Investigaciones recientes, como las de Asqui (2024) plantea que el uso combinado de estrategias didácticas innovadoras y recursos digitales potencia de manera notable el aprendizaje de las matemáticas, favoreciendo una comprensión más profunda y una mayor implicación de los estudiantes; Fitriati et al. (2024) afirman que incorporar la colaboración mediante videos en el aula junto con el enfoque de aprendizaje basado en problemas contribuye a que los estudiantes fortalezcan su comprensión de la estadística y desarrollen con mayor eficacia sus habilidades para resolver problemas. Otros estudios (Osorio-Álzate et al., 2024; Esparza y Aguilar, 2021; Valls et al., 2022) destacan la importancia de la profundidad, la accesibilidad y la flexibilidad de estos recursos para fomentar la autonomía y la participación activa del alumnado.

Asimismo, se ha comprobado que los videotutoriales no solo mejoran el aprendizaje de las matemáticas, sino también de otras áreas del conocimiento, como la comunicación según Fuentes-

Riquero (2025), la programación (González, 2023), la asignatura de inglés (Hernández y Velandia, 2023). Ello refuerza la idea de que los recursos audiovisuales poseen un carácter transversal y se adaptan a diferentes contextos educativos. Saucedo-Fernández et al. (2024) encontraron que los estudiantes que utilizaron videos obtuvieron un rendimiento académico significativamente mejor; además, comprobaron una relación entre el nivel cognitivo alcanzado en la resolución de problemas matemáticos y el uso de videotutoriales en el tema de Probabilidades en el curso de Estadística Aplicada.

En relación con las variables de estudio, se entiende por uso de videotutoriales la implementación de recursos audiovisuales digitales, mayormente provenientes de plataformas como YouTube, con fines pedagógicos, ya sea de forma complementaria o como eje central de la estrategia didáctica. Por su parte, el aprendizaje de las matemáticas se define como el proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para comprender, aplicar y transferir conocimientos matemáticos en la resolución de problemas.

En conclusión, los aportes teóricos y empíricos revisados permiten afirmar que los videotutoriales representan una estrategia didáctica innovadora y eficaz que contribuye significativamente al aprendizaje de las matemáticas, al tiempo que promueven la motivación, la autonomía y la construcción activa del conocimiento en los estudiantes.

METODOLOGÍA

Diseño

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que se recolectó y analizó información numérica con el fin de medir el efecto de la intervención en el aprendizaje, siguiendo los planteamientos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Fue un estudio de tipo aplicado, dado que buscó solucionar un problema educativo concreto, y tuvo un alcance explicativo, puesto que analizó la influencia de la variable independiente (videos

tutoriales) sobre la variable dependiente (desarrollo de la competencia matemática), conforme a Bisquerra (2014).

Se empleó un diseño cuasi-experimental (Tabla 2) con dos grupos no equivalentes: un grupo experimental y un grupo de control, evaluados mediante pretest y postest, siguiendo el modelo planteado por Campbell y Stanley (2015). El grupo experimental desarrolló 15 sesiones utilizando videos tutoriales como recurso didáctico, mientras el grupo de control trabajó con la metodología tradicional.

Población y muestra

La población (tabla 3) estuvo conformada por 74 estudiantes de quinto grado de educación secundaria de una institución educativa pública ubicada en la provincia de Tocache, región San Martín, Perú. El contexto es rural-urbano de transición, con una población aproximada de 60,000 habitantes, cuya economía se basa principalmente en agricultura, comercio y servicios básicos (INEI, 2023).

La muestra (tabla 4) fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, debido al acceso directo a los participantes, tal como recomiendan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para estudios educativos contextualizados. Estuvo conformada por 51 estudiantes: 25 en el grupo de control y 26 en el grupo experimental.

Instrumento

El instrumento fue un cuestionario estructurado de 20 preguntas de selección múltiple, elaborado según la matriz de competencias del Currículo Nacional del Perú para evaluar las capacidades de la competencia matemática “Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio”:

- a) Traducir datos
- b) Comunicar su comprensión
- c) Usar estrategias
- d) Argumentar información

La validez de contenido se obtuvo mediante juicio de expertos en didáctica de la matemática y metodología de investigación.

Confiabilidad y pilotaje

Se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes de otra sección del mismo nivel educativo, quienes no formaron parte de la muestra principal. Con las respuestas obtenidas se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, alcanzando un valor de 0.84, lo que indica una alta consistencia interna para el instrumento, siguiendo los criterios de George y Mallery (2019).

Procedimiento de aplicación

El cuestionario se aplicó en formato impreso, en ambiente controlado y con supervisión directa del investigador. Se explicaron las instrucciones, se evitó el uso de materiales externos y se otorgó un tiempo estimado de 40 minutos para completar la prueba. El mismo procedimiento se replicó para el posttest tras la intervención didáctica.

Tabla 1

Ítems del instrumento

Capacidad	Ítem	Alternativas
Traducir datos	Si un cuaderno cuesta S/ 6 y un estudiante compra n, ¿cuál es el costo total?	a) $n+6$ b) $n-6$ c) $6n$ d) $6-n$
Comunicar su comprensión	Si $3x=12$, entonces $x=4$ porque...	a) restó 3 b) sumó 12 c) dividió ambos lados entre 3 d) multiplicó por 4
Usar estrategias	Una máquina produce 5 botellas por minuto. ¿Cuántas produce en t minutos?	a) $5+t$ b) $5-t$ c) $5t$ d) $t-5$
Argumentar información	En $2x+6=18$, el primer paso correcto es...	a) Restar 6 b) Sumar 6 c) Dividir por 18 d) Multiplicar por 2

Procedimiento para el análisis de datos

Dado que los datos no presentaron distribución normal según la prueba Shapiro-Wilk, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar los puntajes del posttest entre ambos grupos. Además, se aplicó ANOVA de un factor y se calculó el tamaño del efecto (η^2), como recomiendan Field (2018) y Cohen (1988), con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Consideraciones éticas

Se garantizó el anonimato, confidencialidad y voluntariedad de los participantes. Se informó a estudiantes y tutores sobre los objetivos del estudio y se obtuvo consentimiento informado, siguiendo principios éticos para investigaciones educativas.

Tabla 2

Modelo de diseño cuasi-experimental

G1	O1	X	O2
G2	O3	-	O4

Nota. Esta tabla muestra los dos grupos

Leyenda:

G1: Grupo experimental

G2: Grupo de control

O1 y O3: Evaluaciones previas (pretest)

O2 y O4: Evaluaciones posteriores (post-test)

X: Aplicación del tratamiento (videos tutoriales)

-: Sin intervención (grupo de control)

Tabla 3

Número de estudiantes en estudio

Grado - Sección	V	m	N
5° A	9	16	25
5° B	11	15	26
5° C	18	5	23
Total	38	36	74

Nota. Esta tabla muestra varones y mujeres en estudio

Tabla 4

Número de estudiantes en estudio

Grado y Sección	Grupos	n
5° A	G.C	25
5° B	G. E	26
Total		51

Nota. Esta tabla muestra a los 2 grupos

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas principales: la prueba escrita estandarizada y la observación estructurada. La combinación de fuentes permitió obtener evidencia cuantitativa y cualitativa con fines de triangulación y fortalecimiento de la validez interna del estudio.

Prueba escrita (cuantitativa)

Consistió en un cuestionario de 20 ítems de selección múltiple aplicado como pretest y postest a los grupos control y experimental. Este instrumento

permitió medir el nivel de desarrollo de la competencia “resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio”, generando los datos estadísticos analizados en los resultados inferenciales y descriptivos del estudio.

Observación estructurada (cualitativa)

Con el propósito de complementar los datos numéricos y comprender el comportamiento académico durante la intervención, se aplicó una ficha de observación durante las sesiones del grupo experimental. Esta técnica permitió registrar información sobre: participación activa, motivación, uso autónomo del recurso digital, interacción colaborativa y resolución de dudas durante el proceso.

Los datos cualitativos se emplearon en la discusión para interpretar la efectividad pedagógica del uso de videos tutoriales, especialmente en términos de motivación, autonomía y compromiso estudiantil.

Tabla 5

Ficha de observación utilizada

Dimensión	Indicador	Escala de valoración	Justificación del indicador
Participación activa	Interviene en actividades y responde preguntas	1 = Nunca 2 = A veces 3 = Frecuentemente 4 = Siempre	Refleja interacción activa en el proceso de aprendizaje
Motivación	Muestra interés y disposición para aprender	1 = Baja 2 = Media 3 = Alta 4 = Muy alta	Los videos tutoriales buscan incrementar motivación intrínseca
Autonomía	Gestiona el video para aprender (pausa, retrocede, toma notas)	1 = Nunca 2 = Limitada 3 = Adecuada 4 = Alta	Evalúa el propósito central del recurso: aprendizaje autónomo
Interacción colaborativa	Trabaja y dialoga con otros estudiantes	1 = No 2 = Poco 3 = Regular 4 = Mucho	Permite observar construcción social del conocimiento
Resolución de dudas	Formula preguntas y busca soluciones	1 = Nunca 2 = A veces 3 = Frecuente 4 = Constante	Relacionado con el desarrollo del razonamiento matemático

Escala global:

0-7 = Nivel Bajo

8-13 = Nivel Medio

14-20 = Nivel Alto

Aplicación: La ficha fue aplicada en 3 momentos: inicio, mitad y final del proceso de intervención.

Técnica de procesamiento y análisis de información

El procesamiento de los datos cuantitativos se basó en un enfoque metodológico múltiple, integrando los métodos hipotético-deductivo (para verificar hipótesis), comparativo (para establecer diferencias entre grupos), analítico (para descomponer los fenómenos en sus dimensiones) y sintético (para integrar los hallazgos).

Prueba de normalidad: Dado el tamaño muestral ($n < 50$), se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, que evidenció la no normalidad de los datos (Romero et al., 2022).

Prueba no paramétrica: Ante la ausencia de normalidad, se utilizó la U de Mann-Whitney, adecuada para comparar dos grupos independientes y determinar la significancia de las diferencias.

Nivel de significancia: El análisis se realizó con un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$), criterio estándar en investigaciones educativas.

De esta manera, la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas permitió triangular la información y reforzar la validez de los resultados obtenidos.

Para determinar la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental en los puntajes posttest, se aplicó un análisis de varianza de un factor (ANOVA) complementado con la prueba U de Mann-Whitney, debido a que los datos no presentaron distribución normal. Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$. Además, se calculó el tamaño del efecto mediante η^2 .

RESULTADOS

El análisis de los datos permitió determinar el efecto de los videos tutoriales en el desarrollo de la competencia matemática resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio. Los resultados se presentan en dos niveles: descriptivo e inferencial.

Análisis descriptivo

En el pretest (tabla 6) y (figura 1), la mayoría de estudiantes se concentró en el nivel de bajo rendimiento (0-10 puntos): 36% en el grupo de control y 69.2% en el grupo experimental. En el posttest (tabla 6), se observó un avance notable en el grupo experimental: el 50% alcanzó el nivel intermedio (11-13 puntos) y el 23% llegó al nivel alto (18-20 puntos).

Tabla 6

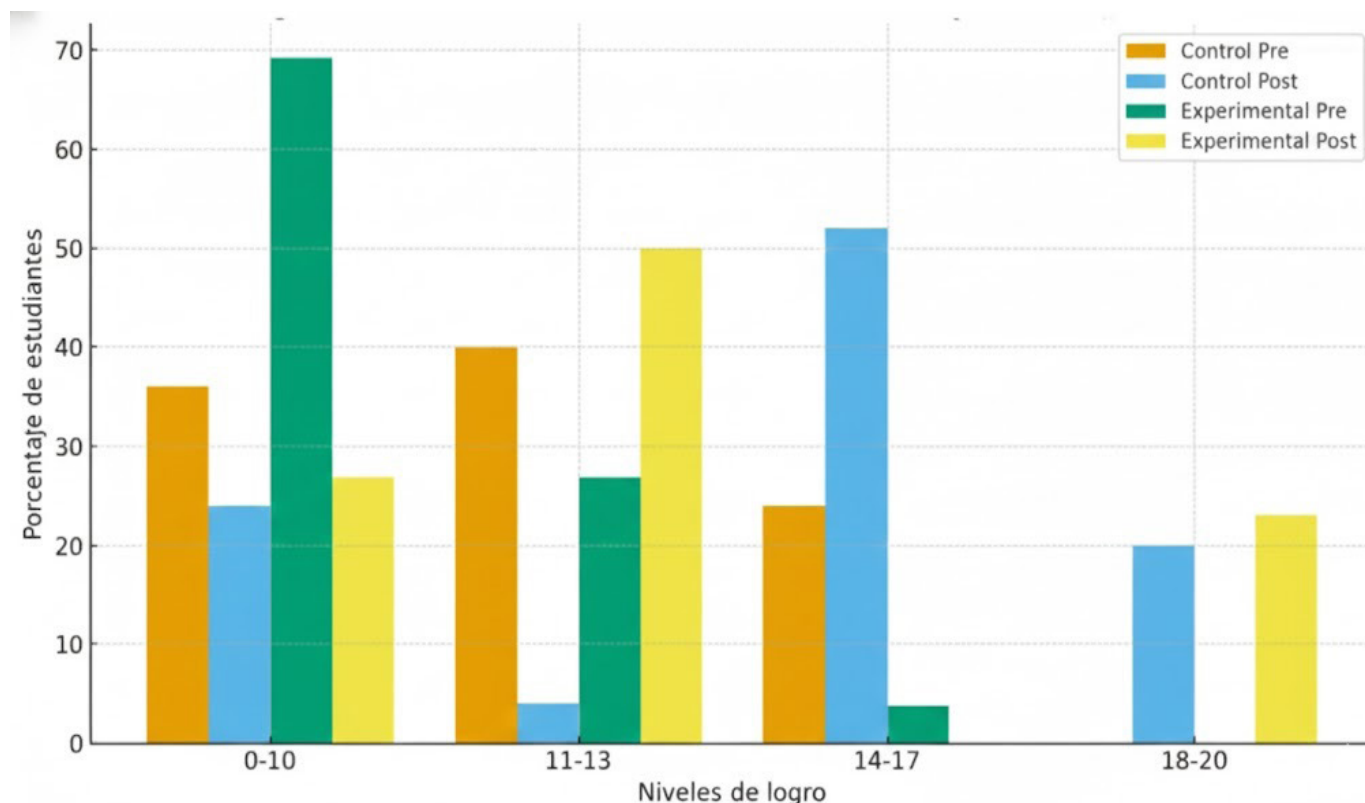
Distribución porcentual de logros en pre y posttest

Nivel de logro	Grupo Control Pre (%)	Grupo Control Post (%)	Grupo Experimental Pre (%)	Grupo Experimental Post (%)
0-10	36	24	69.2	26.9
11-13	40	4	26.9	50
14-17	24	52	3.8	0
18-20	0	20	0	23

Nota. La tabla presenta los porcentajes de estudiantes según nivel de logro en la competencia resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio, comparando los resultados del grupo control y experimental antes y después de la intervención con videos tutoriales.

Figura 1

Comparación de niveles de logro entre grupo control y experimental (pre y postest)



Nota. La figura muestra la distribución porcentual de estudiantes según nivel de logro en la competencia matemática. Se observa un incremento significativo en los niveles intermedio y alto en el grupo experimental tras la intervención con videos tutoriales.

En cuanto a las capacidades específicas, se evidenció un incremento en el grupo experimental: en la capacidad “Traducir datos”, el porcentaje en nivel bajo se redujo de 65.4% a 26.9%, mientras que 15.4% alcanzó el nivel alto. Tendencias similares se observaron en las demás capacidades (comunicar comprensión, usar estrategias y argumentar información).

Análisis inferencial

Con el fin de comprobar la hipótesis planteada, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, que indicó que los datos no seguían una distribución normal. Por ello, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para comparar los resultados de los grupos (tabla 7).

Tabla 7

Prueba U de Mann-Whitney para el postest

Variable	U calculada	p-valor
Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	202.5	0.003 **

Nota. La tabla muestra los resultados de la prueba inferencial aplicada para contrastar las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en el postest. El valor de significancia ($p < 0.05$) confirma que la diferencia entre grupos es estadísticamente significativa, rechazándose la hipótesis nula. Nivel de significancia $\alpha = 0.05$

Los resultados muestran un p -valor = 0.003 < 0.05, lo que confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desempeño del grupo experimental frente al grupo control. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: los videos tutoriales influyen significativamente en el desarrollo de la competencia matemática estudiada.

Análisis de varianza

Los resultados evidenciaron diferencias significativas en los puntajes postest entre los grupos control y experimental. El análisis de varianza (ANOVA) indicó un efecto significativo de la intervención, $F(1, 49) = 12.56$, $p = 0.001$, con un tamaño del efecto $\eta^2 = 0.204$ (efecto grande). Esto indica que aproximadamente el 20 % de la variabilidad en los puntajes postest se explica por la intervención pedagógica con videos tutoriales.

Tabla 8

Análisis de varianza (ANOVA) para puntajes postest

Fuente de variación	SC	gl	CM	F	p	η^2
Entre grupos	255.42	1	255.42	12.56	0.001	0.204
Dentro de los grupos	996.18	49	20.33	–	–	–
Total	1251.6	50				

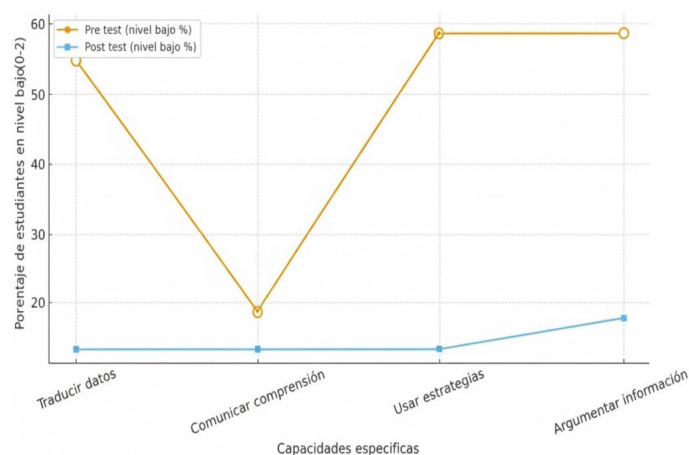
Nota. La tabla muestra la SC = Suma de cuadrados; gl = grados de libertad; CM = cuadrado medio; F = estadístico de contraste; η^2 = tamaño del efecto. El análisis indica diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($p=0.001$) a favor del grupo experimental.

Síntesis de hallazgos

- Los videos tutoriales redujeron el porcentaje de estudiantes en nivel bajo en todas las capacidades analizadas.
- Un sector importante del grupo experimental alcanzó el nivel más alto de desempeño en el postest.
- La prueba inferencial confirmó que las diferencias entre el grupo control y el experimental son estadísticamente significativas, lo cual respalda la eficacia de la intervención.

Figura 2

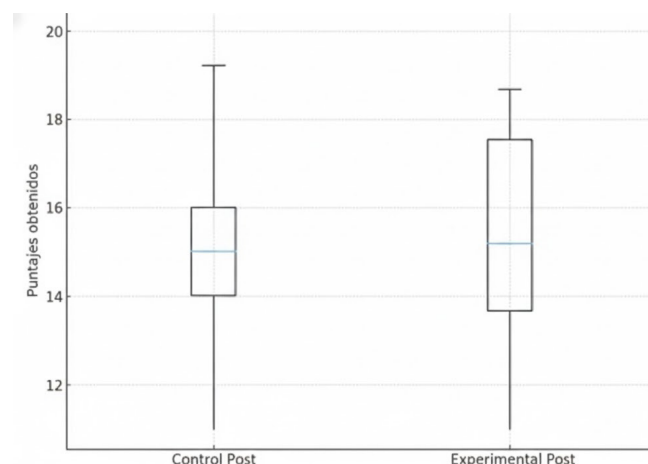
Evolución de las capacidades específicas en el grupo experimental (pre y post test)



Nota. La figura refleja la reducción en el porcentaje de estudiantes ubicados en nivel bajo (0–2) en cada capacidad de la competencia. Después de la intervención, todas las capacidades evidenciaron una mejora sustancial.

Figura 3

Comparación de puntajes postest en grupo control y experimental (boxplot).



Nota. El gráfico de cajas evidencia la dispersión y tendencia central de los puntajes obtenidos en el postest. El grupo experimental presenta medianas más altas y menor concentración en valores bajos, lo que confirma la influencia positiva de los videos tutoriales.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través del instrumento de evaluación un cuestionario estructurado de selección múltiple, validado mediante el coeficiente alfa de Cronbach y con un nivel aceptable de confiabilidad confirman que los videos tutoriales constituyen una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la competencia matemática resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes de quinto grado de secundaria. Este instrumento permitió evaluar de forma precisa las cuatro capacidades asociadas a la competencia, identificando avances en comprensión conceptual, razonamiento, modelización y argumentación matemática. La aplicación de un pretest y postest en ambos grupos posibilitó comparar objetivamente la evolución de los aprendizajes.

Los resultados obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control ($p = 0.001$), lo que confirma que la intervención con videos tutoriales tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de la competencia matemática analizada. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Guzmán et al. (2025), quienes demostraron que los recursos digitales favorecen el proceso de resolución de problemas matemáticos y promueven mejores resultados en pruebas estandarizadas. De igual manera, concuerdan con los estudios de Fitriati et al. (2024), que evidencian que el uso de videos instructivos dinamiza el aprendizaje y mejora la comprensión conceptual en matemáticas. Del mismo modo, los resultados son consistentes con lo expresado por Osorio-Álzate et al. (2024), quienes encontraron mejoras significativas en el desempeño matemático a partir de la mediación tecnológica, fortaleciendo la motivación y el compromiso del estudiante. Finalmente, estos resultados se alinean con Barrios y Delgado (2022), quienes afirman que los recursos tecnológicos no solo optimizan el aprendizaje matemático, sino que también incrementan la autonomía y la iniciativa del estudiante durante el proceso de construcción del conocimiento.

El resultado del ANOVA confirma que la intervención basada en videos tutoriales tuvo un efecto significativo en el desarrollo de competencias matemáticas, coincidiendo con los hallazgos de estudios previos que demuestran el impacto positivo de las herramientas tecnológicas en el rendimiento académico. El tamaño del efecto obtenido ($\eta^2 = 0.204$) indica que la intervención no solo produjo mejoras estadísticas, sino que tiene un impacto pedagógico relevante y transferible a la práctica educativa. Este resultado sugiere que los videos tutoriales pueden ser incorporados como una estrategia didáctica sistemática para promover aprendizajes activos, autónomos y sostenibles en el tiempo. En este sentido, Cabero-Almenara et al. (2025) señalan que la integración planificada de recursos digitales favorece procesos cognitivos de alto nivel, como la toma de decisiones y la autorregulación. Asimismo, Moreira-Choez et al. (2024) afirman que las tecnologías educativas fortalecen la comprensión conceptual y la motivación, siempre que se articulen con estrategias pedagógicas claras y orientadas al desarrollo de competencias. Desde la perspectiva del aprendizaje multimodal, Mayer (2009) sostiene que los estímulos audiovisuales permiten procesar la información de manera más eficiente, favoreciendo la retención y el entendimiento profundo. Por tanto, estos hallazgos no solo respaldan la eficacia de los videos tutoriales, sino que plantean la necesidad de promover su uso pedagógico, capacitar a los docentes en su diseño e implementación y continuar desarrollando investigaciones que profundicen en su impacto formativo.

Estos hallazgos se articulan con el marco teórico sobre aprendizaje activo y mediación tecnológica, y coinciden con lo reportado por Guzmán et al. (2025), quienes encontraron una correlación significativa entre el uso de videotutoriales y la resolución de problemas matemáticos. Este impacto positivo se explica porque los videos permiten a los estudiantes acceder a explicaciones paso a paso, pausar y repetir los contenidos, y avanzar a su propio ritmo, lo que fortalece la comprensión y la autonomía en el aprendizaje.

Asimismo, se relacionan con los resultados de Fitriati et al. (2024), quienes demostraron que el uso de YouTube como recurso pedagógico favorece la motivación y la participación activa del estudiante. Estas plataformas ofrecen explicaciones visuales y ejemplos contextualizados que facilitan la construcción del conocimiento matemático, promueven el aprendizaje autorregulado y disminuyen la ansiedad ante la resolución de problemas complejos. Por tanto, el aporte positivo radica en que los recursos audiovisuales no solo amplían las oportunidades de aprendizaje, sino que también fortalecen habilidades cognitivas, estrategias metacognitivas y la confianza del estudiante para enfrentar desafíos matemáticos.

De igual modo, Osorio-Álzate et al. (2024) señalan que el uso de videojuegos educativos favoreció significativamente la adquisición de conocimientos matemáticos, destacándose como una herramienta innovadora y motivadora que permite adaptar las prácticas educativas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Este efecto no solo genera mayor interés, sino que también fortalece la persistencia frente a problemas matemáticos y el desarrollo de estrategias para resolverlos.

En términos pedagógicos, estos resultados son relevantes porque, como plantea Mayer (2009), los recursos audiovisuales interactivos facilitan el procesamiento dual de la información, incrementando la comprensión y la retención del contenido. Además, Cabero-Almenara et al. (2025) afirman que las tecnologías educativas impulsan procesos de autorregulación y autonomía, competencias esenciales para un aprendizaje matemático profundo y significativo. Por tanto, la coincidencia entre estos antecedentes y los resultados obtenidos evidencia que el uso de recursos digitales no solo mejora el rendimiento, sino que también desarrolla habilidades cognitivas y metacognitivas que empoderan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Una diferencia importante frente a los estudios de Barrios y Delgado (2022) radica en que, mientras dichos autores abordaron contenidos matemáticos específicos, esta investigación trabajó una competencia transversal, lo que amplía el alcance y relevancia de

los hallazgos. En este sentido, se puede aseverar que los resultados obtenidos evidencian que el uso de videos tutoriales no solo mejora el desempeño en contenidos puntuales, sino que fortalece habilidades generales de resolución de problemas, pensamiento lógico y autonomía académica. Esto coincide con lo planteado por Machado y Montes de Oca (2020), quienes sostienen que las herramientas digitales favorecen competencias transferibles a distintos contextos de aprendizaje. Por tanto, la intervención no solo es efectiva para un contenido concreto, sino que demuestra potencial para impactar competencias más amplias, vinculadas al desarrollo integral del estudiante.

De la misma manera, en contraste con lo planteado por Castro-Velásquez y Rivadeneira-Loor (2022) respecto a las limitaciones persistentes en metodologías tradicionales, esta investigación demuestra que la incorporación de recursos audiovisuales puede revertir dicha tendencia, incrementando la motivación, la autonomía y la participación activa en el aprendizaje. Tal como aseguran Cabero-Almenara et al. (2025), las tecnologías educativas favorecen la autorregulación y la toma de decisiones, competencias esenciales en los estudiantes de niveles básicos y medios. De igual manera, Mayer (2009) sostiene que los materiales audiovisuales potencian el aprendizaje al activar canales cognitivos duales visual y auditivo, facilitando la comprensión y la retención. A su vez, Fitriati et al. (2024) evidencian que los videos educativos y plataformas digitales aumentan el interés y el compromiso del estudiante al ofrecer explicaciones claras, contextualizadas y repetibles. En este sentido, los resultados obtenidos confirman que los recursos digitales representan una herramienta pedagógica eficaz para fortalecer el aprendizaje matemático, especialmente en estudiantes jóvenes que demandan experiencias más dinámicas, interactivas y autónomas.

Desde una perspectiva disciplinar, estos resultados pueden interpretarse a la luz de la teoría del aprendizaje multimodal, que sostiene que la combinación de estímulos visuales y auditivos incrementa la retención y comprensión de la información al activar dos canales cognitivos

simultáneos de procesamiento (Mayer, 2009). Este enfoque no solo facilita la decodificación de conceptos matemáticos complejos, sino que también reduce la sobrecarga cognitiva, ya que el estudiante distribuye la información entre ambos canales, favoreciendo el aprendizaje profundo.

Además, los videos tutoriales permiten que los estudiantes controlen su propio ritmo de estudio pausando, retrocediendo y revisando el contenido cuantas veces sea necesario— lo que promueve procesos de autorregulación y metacognición. Estas características se alinean con lo planteado por Panadero (2017), quien afirma que la autorregulación implica monitorear y ajustar las propias estrategias de aprendizaje, desarrollando autonomía académica. Así, el uso de videos no solo facilita la adquisición de contenidos matemáticos, sino que también fortalece habilidades autorregulativas esenciales para la construcción de saberes significativos y la resolución autónoma de problemas.

La triangulación entre los resultados empíricos, los fundamentos teóricos y los estudios previos permite sostener que los videos tutoriales no son únicamente un soporte complementario, sino mediadores tecnológicos que transforman la dinámica pedagógica y promueven aprendizajes más activos y personalizados (Ikram et al., 2024; Echegoyen-Sanz et al., 2024). Este enfoque contribuye al desarrollo de competencias matemáticas integrales, lo que se traduce en ventajas concretas para el estudiante: mayor capacidad para interpretar información, formular estrategias de resolución, argumentar procedimientos y tomar decisiones fundamentadas frente a problemas complejos.

Como señalan Zimmerman (2015) y Panadero (2017), el fortalecimiento de competencias vinculadas a la autorregulación y el razonamiento lógico no solo mejora el rendimiento académico inmediato, sino que también potencia habilidades transferibles para contextos educativos y profesionales futuros, favoreciendo la autonomía, la resiliencia cognitiva y la capacidad de aprender de manera continua. En consonancia con las demandas transdisciplinarias de la educación

actual, estos hallazgos evidencian que el uso de videos tutoriales facilita procesos cognitivos más profundos, incrementa la autoconfianza del estudiante y promueve un aprendizaje matemático significativo y sostenido.

No obstante, se reconocen algunas limitaciones: el estudio se aplicó en una sola institución educativa con una muestra reducida, lo cual restringe la generalización de los hallazgos. Tampoco se abordaron variables socioemocionales ni diferencias por género, que podrían incidir en la apropiación de recursos digitales. Estas limitaciones ofrecen oportunidades para futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños mixtos.

En síntesis, la presente discusión reafirma que el uso de videos tutoriales en la enseñanza de las matemáticas no solo mejora el rendimiento académico, sino que también potencia la motivación, la autonomía y la participación activa de los estudiantes. Además, aporta evidencia empírica sólida sobre el papel de los recursos digitales en la transformación pedagógica y en la construcción de competencias relevantes para la sociedad actual.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación evidencian que la utilización de videos tutoriales constituye una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la competencia matemática de resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes de quinto grado de secundaria. La intervención mejoró significativamente la comprensión conceptual, el razonamiento, la modelización y la argumentación matemática, tal como lo confirman los análisis estadísticos (prueba U de Mann-Whitney y ANOVA, $p = 0.001$; $\eta^2 = 0.204$).

Además, el uso de recursos audiovisuales favorece la motivación, la autonomía y la participación activa de los estudiantes, promoviendo procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo. Estos hallazgos se alinean con la literatura vigente sobre mediación tecnológica y aprendizaje multimodal (Mayer, 2009; Zimmerman, 2015; Panadero, 2017), consolidando la idea de que los videos tutoriales no

solo transmiten conocimientos, sino que también potencian habilidades cognitivas y metacognitivas transferibles a distintos contextos.

No obstante, se reconoce que la investigación se realizó en una sola institución educativa con una muestra limitada, sin considerar variables socioemocionales ni diferencias de género, lo que sugiere la necesidad de futuros estudios con diseños más amplios y variados.

En síntesis, los videos tutoriales representan un recurso pedagógico con impacto comprobado en el rendimiento y el desarrollo de competencias matemáticas, cuya incorporación sistemática en la enseñanza puede contribuir a un aprendizaje más significativo, autónomo y sostenido en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfárez-Pastor, M.; Collado-Soler, R.; Lérída-Ayala, V.; Manzano-León, A.; Aguilar-Parra, J. M. y Trigueros, R. (2023). Formación de competencias digitales en futuros docentes de educación primaria: una revisión sistemática. *Ciencias de la Educación*, 13(5), 461. <https://doi.org/10.3390/educsci13050461>
- Asqui, B. (2024). Recursos educativos digitales para mejorar el aprendizaje en matemáticas. *Esprint Investigación*, 3(1). 59-72. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.67>
- Barrios, L. M. y Delgado, M. (2022). Efectos de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.18845/rdmei.v22i1.5731>
- Barrios, L. M., y Delgado, M. (2022). Efectos de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.18845/rdmei.v22i1.5731>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla. <https://books.google.co.ve/s?id=VSb4cVukkcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A.; Loaiza-Aguirre, M. I., y Pugla-Quirola, D. R. (2025). A structural model of distance education teachers' digital competencies for artificial intelligence. *Education Sciences*, 15(10), 1271. <https://doi.org/10.3390/educsci15101271>
- Cabero-Almenara, J.; Palacios-Rodríguez, A.; Loaiza-Aguirre, M. I. y Pugla-Quirola, D. R. (2025). A Structural Model of Distance Education Teachers' Digital Competencies for Artificial Intelligence. *Education Sciences*, 15(10), 1271. <https://doi.org/10.3390/educsci15101271>
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (2015). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (2.ª ed.). Amorrortu. https://www.academia.edu/33262198/CAMPBELL_STANLEY_Dise%C3%B1os_experimentales_y_Cuasiexperimentales_en_la_investigaci%C3%B3n_social
- Castro-Velásquez, M. J. y Rivadeneira-Loor, F. Y. (2022). Posibles causas del bajo rendimiento en las matemáticas: una revisión a la literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1089-1098. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3635>
- Climént, J. B. (2009). El papel de las competencias individuales y colectivas en los sistemas de acción. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058010.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Análisis de potencia estadística para las ciencias del comportamiento* (2.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Del Salto, E. E. y Giraldo, M. (2025). Recursos educativos digitales para el aprendizaje de matemáticas en una institución para estudiantes de bachillerato. *Revista Conrado*, 21(102), e4060. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v21n102/1990-8644-rc-21-102-e4060.pdf>
- Echegoyen-Sanz, Y.; Morote, Á y Martín-Ezpeleta, A. (2024). Educación transdisciplinaria para la sostenibilidad. Creatividad y concienciación en la formación del profesorado. *Front. Educ.* 8:1327641. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1327641>

- Esparza, D. S. y Aguilar, M. S (2021). Perspectivas de los estudiantes sobre el uso de YouTube como fuente de ayuda matemática: el caso de 'julioprofe'. *Revista Internacional de Educación Matemática en Ciencia y Tecnología*, 54(6), 1054–1066. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1988165>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications. https://catalogo.upc.edu.pe/discovery/fulldisplay/alma99868512003391/51UPC_INST:51UPC_INST
- Fitriati, F.; Rahmi, R.; Novita, R.; Salmina, M.; Sari, I.K.; Nasriadi, A.; Muzakir, U.; y Fajri, N. (2024). Medición del efecto del aprendizaje basado en problemas con videos instructivos en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas de estudiantes de primaria. *Jurnal Ilmiah Teunuleh*, 4(2), 53–61. <https://doi.org/10.51612/teunuleh.v4i2.125>
- Fitriati, F.; Rahmi, R.; Novita, R.; Salmina, M.; Sari, I.K.; Nasriadi, A.; Muzakir, U. y Fajri, N. (2024). Medición del efecto del aprendizaje basado en problemas con videos instructivos en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas de estudiantes de primaria. *Jurnal Ilmiah Teunuleh*, 4(2), 53–61. <https://doi.org/10.51612/teunuleh.v4i2.125>
- Fuentes-Riquero, S. Y. (2025). Estrategias de aprendizaje autónomo a través de las TIC en estudios sociales: Un enfoque para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 74–86. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/77>
- George, D., y Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- González, I. G. (2023). Influencia del uso de los videos tutoriales en la enseñanza universitaria. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 10(2), 41–48. <https://www.terc.mx/index.php/terc/article/view/320/261>
- Guzmán, N. A.; Carpio, J.; Ramírez, A.; y Delgado, M. E. V. (2025). Herramientas digitales en la resolución de problemas matemáticos en educación básica: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1526–1544. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.998>
- Guzmán, N. A.; Carpio, J.; Ramírez, A. y Delgado, M. E. V. (2025). Herramientas digitales en la resolución de problemas matemáticos en educación básica: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1526–1544. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.998>
- Hernández, R. A. y Velandia, F. A. (2023). *Modelo B-Learning como Apoyo al Aprendizaje en Matemáticas e Inglés a Estudiantes de Octavo Grado del Técnico Industrial de Ocaña* [Proyecto para obtener el título Especialista, IE. Instituto Técnico Industrial “Lucio Pabón Núñez” de Ocaña]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/081ff5d4-4abf-47f7-b66c-ac6671196cc3/content>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Ikram, Ch., Mohamed, M. y Mohamed, K. (2024). Mejora del desarrollo de contenido pedagógico adaptativo con ADDIE y Scrum en entornos hipermedia. *DIROSAT: Revista de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2), 63–72. <https://doi.org/10.58355/dirosat.v2i2.64>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2023). Perú: *Estimaciones y proyecciones de población 2020–2025*. INEI. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/5953678-peru-estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion-departamental-por-anos-calendario-y-edad-simple-1995-2030>
- Izquierdo-Iranzo, P. y Gallardo-Echenique, E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar*, 62, 115–125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>

- Machado, E. y Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. *Transformación*, 16(1), 1-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552020000100001&script=sci_arttext
- Mayer, R. E. (2009). *The Cambridge Handbook of Multimedia* (2nd ed.). Cambridge University Press. [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=SSLdo1MLIyWC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Multimedia+learning+\(2nd+ed.\).+Cambridge+University+Press.&ots=uWz6P7X-Gu&sig=ooVxNxa7zbli3WT42O-dZ4zWFsl8&redir_esc=y#v=onepage&q=Multimedia%20learning%20\(2nd%20ed.\).%20Cambridge%20University%20Press.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=SSLdo1MLIyWC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Multimedia+learning+(2nd+ed.).+Cambridge+University+Press.&ots=uWz6P7X-Gu&sig=ooVxNxa7zbli3WT42O-dZ4zWFsl8&redir_esc=y#v=onepage&q=Multimedia%20learning%20(2nd%20ed.).%20Cambridge%20University%20Press.&f=false)
- Mayer, R. E. (2009). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781108898638_A45556578/preview-9781108898638_A45556578.pdf
- Moreira-Choez J.S.; Gómez Barzola K.E.; Lamus de Rodríguez, T.M.; Sabando-García A.R.; Cruz Mendoza, J. C. y Cedeño Barcia, L. A. (2024) Assessment of digital competencies in higher education faculty: a multimodal approach within the framework of artificial intelligence. *Front. Edu.*, 9: 1425487. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425487>
- Moreira-Choez, J. S.; Gómez Barzola, K. E.; Lamus de Rodríguez, T. M.; Sabando-García, A. R.; Cruz Mendoza, J. C.; y Cedeño Barcia, L. A. (2024). *Assessment of digital competencies in higher education faculty: A multimodal approach within the framework of artificial intelligence*. *Frontiers in Education*, 9, 1425487. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425487>
- OCDE. (2019). *Resultados PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*, PISA, Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-es>
- Osorio-Álzate, E. M.; Aroca-Ramírez, D. C.; Medina-Naranjo, E. C.; Tovar-Torres, C.; y Perico-Granados, N. (2024). Resolución de problemas matemáticos mediados por un videojuego educativo. *Revista Digital Novasineria*, 7(2), 115-137. <https://doi.org/10.37135/ns.01.14.07>
- Osorio-Álzate, E. M.; Aroca-Ramírez, D. C.; Medina-Naranjo, E. C.; Tovar-Torres, C.; y Perico-Granados, N. (2024). Resolución de problemas matemáticos mediados por un videojuego educativo. *Revista Digital Novasineria*, 7(2), 115-137. <https://doi.org/10.37135/ns.01.14.07>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pastor-Rodríguez, A.; Martín-García, N.; de Frutos Torres, B.; y Rodríguez-de-Mier, B. Á. (2022). Píldoras de conocimiento: evaluación de los vídeos docentes para el autoaprendizaje en el contexto universitario. *Doxa Comunicación*, 35, 261-279. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n35a1538>
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud-Philippe.-Construir-competencias-desde-la-escuela.-Ediciones.pdf>
- Romero, H.; Real Cotto, J. J.; Ordoñez Sánchez, J. L.; Gavino Díaz, G. E.; y Saldarriaga, G. (2022). *Metodología de la investigación*. *Acvenisproh Académico*. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/ACLIB0017>
- Saucedo-Fernández, M.; Díaz-Perera, J. J. y Jiménez-Izquierdo, S. (2024). El video tutorial; generador de la competencia matemática solución de problemas. *Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(2), 97-112. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3693>
- Soto, L. M. B. y González, M. D. (2022). Efectos de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 22(1). <https://www.redalyc.org/journal/6079/607965937007/607965937007.pdf>



- Tapia, R. A. y Murillo, J. (2020). El método Singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 13–24. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1322>
- UNESCO. (2018). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Valls, M. del C.; Martín, P. A.; Sánchez, A. M. y Martínez, M. del C. (2022). El uso de videotutoriales en la docencia de Matemáticas Financieras: Una valoración con PLS-SEM. *Pi-InnovaMath*, 4. <https://doi.org/10.5944/pim.4.2021.33614>
- Zamora-Araya, J. A. (2020). Las actitudes hacia la matemática, el desarrollo social, el nivel educativo de la madre y la autoeficacia como factores asociados al rendimiento académico en la matemática. *Uniciencia*, 34(1), 74-87. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.5>
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 541–546). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>



LA ORGANIZACIÓN GLOBAL EN **TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS



INTRODUCCIÓN



DESARROLLO



CONCLUSIÓN



La organización global en textos argumentativos producidos por estudiantes universitarios

The global structures in argumentative texts produced by university students

José Gabriel Figuera Contreras

La organización global en textos argumentativos producidos por estudiantes universitarios

The global structures in argumentative texts produced by university students

José Gabriel Figuera Contreras

<https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Instituto Pedagógico de Caracas

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”

jfiguera.ipc@upel.edu.ve

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2625>

RECIBIDO: 17/11/2025

ACEPTADO: 25/11/2025

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito analizar la construcción de la organización global en textos argumentativos producidos por estudiantes universitarios. El andamiaje teórico se sustentó en van Dijk (1980a; 1980b; 1983; 2000) para la superestructura y la macroestructura semántica, y Weston (2003) para la estructura argumentativa. La metodología del estudio se basó en un enfoque cualitativo con un diseño de campo. Para el análisis, se conformó un corpus con 22 ensayos académicos, elaborados por estudiantes de la carrera de Educación (en las especialidades de Lengua y Literatura, y Educación Especial) de una universidad pública de Venezuela, durante el primer período de 2024. Los textos fueron producidos en el contexto de las asignaturas Psicolingüística y Lenguaje y Pensamiento. Los resultados revelaron dos deficiencias estructurales interrelacionadas: 1) superestructura argumentativa ausente o incipiente, con omisión de introducciones, desarrollos y conclusiones definidas; y 2) macroestructura semántica fragmentada, evidenciando dificultad para jerarquizar información y establecer macroproposiciones. Se concluye que el desafío central trasciende el conocimiento temático, radicando en una limitada competencia textual para organizar jerárquicamente el pensamiento. Los hallazgos evidencian la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que enfatizan en la planificación textual y la enseñanza explícita de las convenciones retóricas del discurso académico a fin de que los estudiantes vayan más del conocimiento declarativo a la producción de argumentos sólidamente fundamentados.

Palabras clave: macroestructura semántica, textos argumentativos, estudiantes universitarios, discurso académico.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the construction of global organization in argumentative texts produced by university students. The theoretical framework was based on van Dijk (1980a; 1980b; 1983; 2000) for the superstructure and semantic macrostructure, and Weston (2003) for the argumentative structure. The methodology of the study was based on a qualitative approach with a field design. For the analysis, a corpus was formed with 22 academic essays written by students in the Education program (specializing in Language and Literature and Special Education) at a public university in Venezuela during the first semester of 2024. The texts were produced in the context of the subjects Psycholinguistics and Language and Thought. The results revealed two interrelated structural deficiencies: 1) absent or incipient argumentative superstructure, with omission of introductions, developments, and defined conclusions; and 2) fragmented semantic macrostructure, evidencing difficulty in hierarchizing information and establishing macropropositions. It is concluded that the central challenge transcends thematic knowledge, lying in limited textual competence to organize thought hierarchically. The findings highlight the need to implement pedagogical strategies that emphasize textual planning and the explicit teaching of the rhetorical conventions of academic discourse so that students move beyond declarative knowledge to the production of solidly grounded arguments.

Keywords: global organization, argumentative texts, university students, academic discourse.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito del discurso educativo, las prácticas culturales son elementos clave que median y facilitan la interacción entre docentes y estudiantes (Martínez Otero, 2008; Terán Parral, 2007). Dentro de este contexto, la escritura cumple una doble función esencial: opera como una estrategia de evaluación formativa y sumativa (Carlino, 2005) y como un medio fundamental para la divulgación y construcción de conocimientos (van Dijk, 1980a, 1980b; Carlino, 2013). Los textos que producen los estudiantes son, por tanto, instrumentos culturales (Ferreiro y Teberosky, 1979; Lerner, 2001) que permiten evidenciar su dominio idiomático, los marcos de conocimiento que logran movilizar (van Dijk, 1980a, 1980b) y los procesos sociocognitivos inherentes al acto comunicativo (Vygotsky, 1934).

Desde una perspectiva amplia, la escritura se erige como una herramienta fundamental para expresar sentimientos, emociones y conocimientos (Cassany, 2006; Serafini, 2013), crucial en la construcción de sociedades y en la creación de modelos mentales, históricos y sociales (Lerner, 2001; Carlino, 2013). Sin embargo, esta función general adquiere características específicas en el ámbito académico, donde cada disciplina define el tipo de texto que mejor se adecúa a sus necesidades (Ferreiro y Teberosky, 1979; Sánchez, 1990). Esta particularidad impulsó el surgimiento de la alfabetización académica, entendida como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 410).

Para abordar los desafíos que plantea esta alfabetización, se reconoce que la construcción de la macroestructura semántica del texto es primordial para desarrollar las habilidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes. El análisis de esta macroestructura puede fundamentarse en los tres enfoques propuestos por van Dijk (2000), los cuales conforman una “figura triangular cuyos vértices son el discurso, la cognición y la sociedad”: a) el que se

concentra en las estructuras del texto; b) el que estudia el discurso como cognición; y c) el que se centra en la estructura social y la cultura (p. 52).

En la educación superior, el texto académico se constituye como un producto central y la forma primordial de interacción en las comunidades discursivas especializadas, siendo el medio principal a través del cual, como señalan Neira y Ferreira (2011), “se publica, valida y transmite el conocimiento” (p. 144), lo que hace que el éxito en la integración disciplinar del estudiante dependa críticamente de la adquisición de habilidades discursivas; estos textos se distinguen por características específicas pues, de acuerdo con Cassany et al. (1998), poseen un propósito definido como demostrar conocimientos o exponer resultados, un lenguaje objetivo y un destinatario especializado, lo que contrasta marcadamente con otros tipos de texto, como cartas o diálogos, que surgen de la experiencia personal con fines comunicativos más variados y se adaptan a contextos sociales inmediatos.

Dentro del universo de los textos académicos, el texto argumentativo ocupa un lugar fundamental. Bassols Puig y Torrent Badia (2012) lo definen como una operación discursiva esencialmente orientada a influir sobre un público y a convencerlo de la validez de una aseveración. Complementando esta visión, desde una perspectiva más estructural, se concibe el texto argumentativo como una organización coherente diseñada para defender o refutar una idea mediante razones o pruebas que llevan a una conclusión (Sánchez, 1993; Weston, 2003).

El estudio del lenguaje es, “por definición, complejo porque lo es el campo de la comunicación humana, pues una lengua es un sistema, es historia, es actividad mental y actividad comunicativa socialmente diferenciada”. Es, en definitiva, “el medio del que se valen los hombres para relacionarse entre sí y con el mundo en su vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje y enseñanza” (González, L. 2001, p. 45). La lingüística del texto y los estudios del discurso, representados por Halliday (1982) y van Dijk (1980a, 1980b, 1983) abordan los procesos de producción y comprensión que van más allá de la decodificación y

codificación de la oración. Desde este punto de vista, el texto se concibe como “una unidad de lenguaje en uso. No es una unidad gramatical, como la oración, y no se define por su tamaño” (Halliday, 1982, p. 2).

Esta evolución en la unidad de estudio de la lingüística transitó desde la palabra en el Estructuralismo de Saussure (1945) hacia la oración en la Gramática Generativa de Chomsky (1957; 1965; 1985). Halliday y Hasan (1976) enriquecieron esta trayectoria al establecer la relación fundamental entre cohesión, texto y textura, donde la cohesión opera como mecanismo principal para crear la textura mediante lazos cohesivos. Posteriormente, Halliday (1982) amplió este marco conceptual al integrar la noción de texto como unidad semántica en uso, completando así un enfoque integral del lenguaje como sistema funcional y social. Él introdujo una noción de contexto significativamente más amplia, que va más allá de los elementos lingüísticos circundantes para abarcar la actividad social, sus participantes y el desarrollo del evento comunicativo. En su modelo, la construcción de un texto converge en tres componentes interrelacionados: el campo (que se refiere a los aspectos ideacionales, lógicos y experienciales), el tenor (que define las relaciones entre los participantes) y el modo (el componente textual que incorpora el canal y el contexto situacional).

Desde la escuela comunicativa y funcional, van Dijk propuso que la ciencia del texto para describir los niveles de articulación de un texto, explicar cómo se comprenden y producen. Para este autor, “un lector/oyente solo podrá entender un discurso cuando le asigna la necesaria coherencia” (van Dijk, 1980a, p. 83), lo que requiere conectar las oraciones semánticamente y activar constantemente la memoria a largo plazo para obtener información conceptual. Esta visión, en consonancia con Halliday (1982), revalida el texto como unidad básica de análisis. Los marcos de conocimiento, definidos como “una representación de un episodio más o menos convencional que organiza los distintos eventos, acciones u otros hechos que encontramos frecuentemente en la interacción social” (van Dijk, 1980a, pp. 83-84), son cruciales para establecer los vínculos necesarios en el reconocimiento de las macroestructuras. De este modo, se acepta que

“participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura”, lo que a su vez permite “asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos” (Lerner, 2001, p. 25).

El modelo puramente lingüístico de van Dijk dio un salto crucial hacia la psicolingüística con su colaboración en las publicaciones de 1978 y 1983 con Walter Kintsch en el modelo de procesamiento del texto. Juntos explicaron cómo el lector u oyente no solo aplica macrorreglas, sino que construye mental y cíclicamente la macroestructura, integrando las proposiciones del texto con sus marcos de conocimiento (estructuras conceptuales en la memoria semántica) para formar una representación mental coherente. En efecto, el concepto de macroestructura semántica es la base de la ciencia del texto, desarrollado principalmente por van Dijk a partir de las ideas expuestas en obras fundamentales como *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso* (1980b), *Estructuras y funciones del discurso* (1980a) y *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario* (1983). Van Dijk concibió su teoría sustentada en dos niveles de estructura textual: un micronivel (local), que abarca las oraciones y sus constituyentes, y un macronivel (global), que considera el texto como un todo. En cada nivel operan formas de organización que pueden ser formales (superestructura) y semánticas (macroestructura y tema).

La macroestructura semántica se define como una representación del significado de un texto, o la “reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso” (van Dijk, 1980a, p. 45). Se refiere al sentido del texto como un todo, y no al significado de sus oraciones individuales. Van Dijk (1980a) propuso que esta estructura global se deriva de la aplicación de macrorreglas (supresión, generalización y construcción), las cuales permiten al receptor reducir la información detallada del texto (proposiciones) a su esencia temática (macroproposiciones). Según este modelo, cualquier persona que se enfrenta a un texto utiliza macrorreglas para derivar macroproposiciones a partir de las proposiciones detalladas. Estas reglas, que tienen su contraparte en la producción (adjuntar,

particularizar, especificar), facilitan la comprensión y la construcción del contenido global. Como señala Villegas (1999b), en el modelo de van Dijk, cuando una persona lee un texto coherente, procesa proposiciones e infiere macroproposiciones, reelaborando el sistema temático.

Para la producción de un texto, este modelo establece que el proceso inicia con esquemas mentales que guían la planificación y la estructura global antes de pasar a la formulación de la estructura local. Es imprescindible activar los marcos de conocimiento, estructuras conceptuales en la memoria semántica que contienen eventos estereotipados con información ordenada jerárquicamente (van Dijk, 1983). Esta habilidad cognitiva interesa sobremanera a van Dijk (1980a), pues intenta estudiar al sujeto en la realidad, no idealizado como en la gramática generativa. Van Dijk y su ciencia del texto también introdujo el concepto de superestructura para describir las formas esquemáticas típicas de los géneros discursivos, pero que subyacen, digamos, a la estructura superficial que es la que leamos u oímos. A modo de ejemplo, a continuación, presentamos la propuesta de van Dijk de la superestructura de una noticia:

Figura 1

Superestructura de una noticia



Nota. El autor holandés acompaña este esquema con una nota en la que textualmente expresa: “Una superestructura esquemática prototípica del discurso periodístico”. Tomado de La ciencia del texto (p. 70), de T. A. van Dijk, 1983. Paidós.

El estudio de la organización textual a finales del siglo pasado se consolidó como un pilar fundamental para la producción y comprensión de textos. Su trayectoria evidencia una clara evolución, desde los cimientos teóricos hasta su aplicación pedagógica concreta. Los trabajos empíricos fundacionales de esta línea de investigación se remontan a Baena (1972) quien establece el conocimiento como base del significado; Ramón Trives (1979) enfatiza el contexto para resolver la polisemia del texto; García Berrio y Albaladejo (1983) definen la macroestructura como esquema esencial para la comprensión y producción textual; y Sánchez Miguel (1990) demuestra la relación entre estructuras textuales y comprensión lectora, proponiendo que su enseñanza mejora el rendimiento de los lectores.

A partir de la década de los noventa de la centuria pasada se multiplicaron investigaciones sobre la escritura que consideraron la superestructura o la macroestructura. Un ejemplo es el modelo instruccional propuesto por León Cascón (1991); Jáimez Esteves (1998) respondió cómo la estructura del texto académico influye en la escritura estudiantil y, además, propuso superestructuras de textos académicos; Villegas (1998, 1999a) validó estrategias para textos argumentativos. A estos se sumó el significativo aporte de Álvarez Angulo (1996), quien en su estudio sobre el texto expositivo-explicativo analizó sistemáticamente su superestructura y características textuales mediante el examen de manuales escolares, estableciendo distinciones claras con otros géneros e identificando elementos lingüísticos clave como organizadores, tiempos verbales y deixis. Finalmente, Bueno Lajusticia (2000) cerró este ciclo con su análisis de la estructura formal de la noticia.

Si bien la trayectoria descrita consolida un corpus de conocimiento sólido sobre la macroestructura dentro de la Lingüística del Texto, este campo ha experimentado una notable pérdida de prominencia frente a la creciente atención que ha recibido el Análisis del Discurso, las tipologías de géneros y el Análisis Crítico del Discurso que han desarrollado un cuerpo teórico y aplicado de gran importancia. Esta situación, no obstante, lejos de invalidar su relevancia, revela una oportunidad para

revitalizar su estudio. Probablemente, es la razón en la que se sustentan los eventuales estudios reportados en lo que va de este siglo: La investigación de González (2001) examina desde la psicolingüística los procesos de identificación de macroestructuras textuales en estudiantes, mientras que Rodríguez Zamora (2004) profundiza en el análisis de la estructura semántica y sus aplicaciones para el estudio ideológico.

Fuenmayor et al. (2008) estudiaron las micro y macroestructuras en el ámbito universitario y detectaron deficiencias notables en la producción textual de estudiantes. El análisis de las 55 redacciones evidenció problemas en los tres niveles de organización textual. En la superestructura, todos los textos omitieron la conclusión, y aunque un 18.1% usó conectores de cierre, estos no cumplieron su función. En cuanto a la macroestructura, más de un tercio de los trabajos expuso las ideas en formato de lista, lo que resultó en una marcada falta de unidad y coherencia global. Adicionalmente, la totalidad de los textos presentó información irrelevante que interrumpió significativamente el desarrollo temático principal. En la microestructura, solo el 16.3% de los textos logró coherencia local, con un uso limitado y a menudo redundante de proformas gramaticales. Pese a estas dificultades, la intervención didáctica demostró ser valiosa para familiarizar a los estudiantes con estos conceptos, aunque su aplicación práctica siguió siendo deficiente. Los estudios más recientes continúan empleando la macroestructura semántica como estrategia didáctica: en la comprensión de textos expositivos (González García et al., 2019), en la resolución de problemas matemáticos (Montero y Mahecha, 2020).

En el ámbito de la producción discursiva universitaria, Jaén (2021) identificó dificultades significativas en la redacción de textos expositivos mediante una investigación de enfoque cuantitativo aplicada a 36 estudiantes de la Universidad de Panamá. Los resultados, obtenidos mediante una rúbrica de evaluación, demostraron que, aunque los estudiantes lograban mantener un tópico central, un 80% evidenció un desconocimiento de la macroestructura, presentando las ideas como una lista dispersa que generaba textos inconexos y

carentes de unidad temática. Asimismo, en relación con la superestructura, se constató que un 82% de los participantes desconocía la arquitectura básica de este género textual, lo que se manifestó de manera crítica en la ausencia de un párrafo de cierre o conclusión, imposibilitando la construcción correcta del texto expositivo.

El siglo XXI da cuenta de que el interés acerca de la producción textual permanece, presencia una significativa expansión y diversificación en el estudio del texto. En este contexto, la presente investigación se plantea analizar la construcción de la macroestructura semántica en textos argumentativos producidos por estudiantes universitarios. El trabajo se centra en examinar la organización jerárquica del contenido y los mecanismos lingüísticos que configuran la coherencia global del texto, con el fin de caracterizar las competencias textuales en el ámbito de la educación superior.

■ ASPECTOS METODOLÓGICOS

Enfoque de la investigación

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de campo dentro del paradigma interpretativo (Hernández Sampieri et al., 2014), perspectiva que permite caracterizar y comprender los fenómenos lingüísticos en su contexto educativo y social específico mediante un acercamiento directo con los participantes del estudio.

Nivel de la investigación

En cuanto a su nivel, la investigación fue descriptiva, aunque en momentos alcanza el nivel explicativo. De acuerdo con Arias (2012), el nivel descriptivo detallaría cómo es el texto que consiguió el estudiante, mientras el explicativo llega hasta las causas de ese logro. Así, en este trabajo se describieron las características de la macroestructura semántica en los textos y, simultáneamente, se buscó explicar las posibles razones subyacentes a las dificultades identificadas, estableciendo relaciones entre la estructura textual y los procesos de producción.

Participantes y construcción del corpus

Para la construcción del corpus, se aplicó un muestreo no probabilístico intencional (Arias, 2012), seleccionando como participantes a 22 estudiantes de las especialidades de Lengua y Literatura y Educación Especial de una universidad pública de Caracas, quienes cursaban las asignaturas de Psicolingüística y Lenguaje, y Pensamiento durante el período 2024-I. La técnica de recolección de datos consistió en la solicitud y posterior producción de un ensayo académico argumentativo como una actividad académica en el aula, que se realizó en la quinta semana del semestre, cuando los estudiantes ya habían revisado los contenidos fundamentales de la unidad inicial.

La recolección en un entorno educativo natural permitió capturar una producción lingüística auténtica y contextualizada, lo que refleja las competencias en la escritura de los alumnos en una situación real de evaluación. El ensayo se elaboró en el aula, sin material de apoyo, como parte de su evaluación habitual. Previamente, los estudiantes participaron en un proceso de preparación que incluyó discusiones de lecturas y la elaboración de cuadros comparativos sobre los temas de lenguaje y pensamiento, y las teorías de adquisición del lenguaje. De este modo se minimizó la posibilidad de que las insuficiencias escriturarias recayeran en el marco del conocimiento de los estudiantes. El corpus final estuvo compuesto por veintidós (22) textos. De estos, se seleccionaron seis (6) para el análisis detallado que se presenta en este artículo (Anexos); sin embargo, las conclusiones integrarán y harán referencia a los hallazgos de todo el corpus, es decir, de los veintidós textos.

Para la presentación de la información, los textos del corpus se transcribieron conservando fielmente sus características originales, incluyendo particularidades lingüísticas como el uso de “desaparesca” o “específicos” sin tilde. Esta decisión garantiza la transparencia y confiabilidad analítica del estudio, al permitir observar las producciones en su estado genuino.

Procedimiento de sistematización y análisis

Para el análisis de la producción escrita, nos basamos en dos marcos teóricos cruciales y utilizamos a van Dijk (1980a, 1980b) para evaluar la macroestructura semántica y la superestructura textual de los escritos, que esencialmente nos ayuda a entender la organización global y el significado principal; además, incorporamos a Weston (2003), cuyo modelo fue indispensable para el análisis específico de la estructura argumentativa dentro de los ensayos académicos.

El proceso evaluativo se organizó alrededor de dos dimensiones interrelacionadas:

1. Macroestructura semántica

- Organización jerárquica de ideas
- Secuencia lógica argumentativa
- Coherencia global del texto

2. Superestructura argumentativa: basado en Weston (2003), se evaluó el cumplimiento de la estructura específica del ensayo argumentativo:

- a. Exploración de la cuestión: análisis de argumentos, defensa de premisas y reconsideración crítica.
- b. Explicación del problema: formulación de propuestas, desarrollo argumentativo y examen de objeciones.
- c. Construcción del ensayo: introducción breve, exposición ordenada de argumentos y sustentación de afirmaciones.

3. Estructura formal

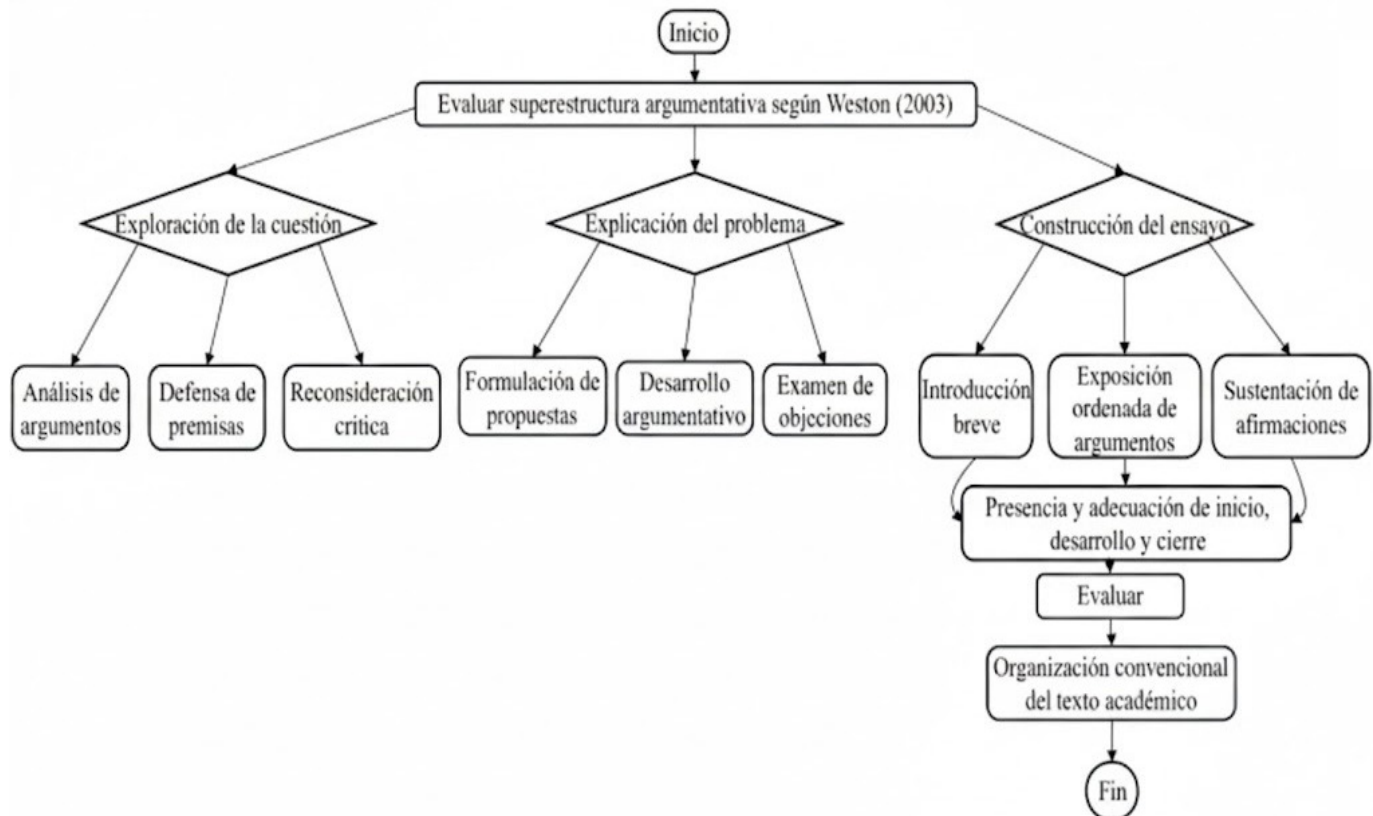
- Debido a que, para la estructura argumentativa nos apoyamos en Weston (2003), para la estructura formal a veces acudimos a presencia del inicio, el desarrollo y el cierre.
- Organización convencional del texto académico.
- Además, se indicó el tipo de argumento utilizado en el texto, para lo cual se emplearon las siguientes categorías de Weston (2003), que se distinguen por su método de apoyo: i) argumentos mediante ejemplos (generalización con casos fiables); ii) argumentos por analogía (similitud entre casos);

iii) argumentos de autoridad (apoyo en fuentes cualificadas); iv) argumentos acerca de las causas (explicación por correlación de hechos); y v) argumentos deductivos (garantía absoluta de la conclusión por las premisas).

Seguidamente, en el gráfico de abajo, planteamos un diagrama de flujo que da cuenta de la evaluación que se llevó a cabo:

Figura 2

La composición de un ensayo basado en argumentos



Nota. Figura elaborada a partir de la estructura propuesta por Weston, A. (2003, pp. 42-51). *Las claves de la argumentación*. Ariel, S.A.

Organización de la presentación de resultados

Para la presentación sistemática y detallada de los resultados, se empleó un formato de tabla analítica por cada uno de los seis textos seleccionados de los veintidós que conforman el corpus. La estructura de la tabla está diseñada para facilitar la confrontación directa entre la producción del estudiante y el marco teórico de análisis:

1. Encabezado de identificación: la primera fila de cada entrada de la tabla contiene el número de identificación del texto, la instrucción específica asignada y el planteamiento o tema propuesto al estudiante.

2. Cuerpo del análisis: inmediatamente debajo, la tabla se divide en dos filas:

- la primera presenta el texto completo transcrito tal como fue producido por el estudiante, manteniendo su formato original.
- la segunda contiene los comentarios de análisis, desglosados en las dos dimensiones teóricas centrales: la macroestructura semántica (van Dijk, 1980a, 1980b) y la superestructura argumentativa (Weston, 2003).

3. Se usan las comillas angulares o españolas (« ») para las partes tomadas textualmente de los textos de ejemplo, y las comillas simples (' ') para las ideas que están en el texto, pero que no son citas textuales.

4. Para referenciar los párrafos dentro de los textos analizados, se utilizará la abreviatura estandarizada P. (con mayúscula inicial y punto abreviativo), seguida del número arábigo correspondiente al párrafo aludido, sin espacio entre la abreviatura y el número.
5. Posteriormente se presenta la discusión de resultados globales a partir de los textos evaluados.

Consideraciones éticas

En el desarrollo de la investigación se garantizaron los principios éticos fundamentales mediante la preservación de la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Este procedimiento se implementó a través de la codificación aleatoria de los textos, con la finalidad de suprimir cualquier dato personal identificable. El uso de los materiales se circunscribe exclusivamente a fines académicos e investigativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El corpus central de esta investigación sobre construcción de macroestructuras semánticas en textos argumentativos está constituido por seis textos a modo de ejemplo.

Tabla 1

Escrito estudiantil 1

Instrucción: Realizar un texto tipo ensayo argumentativo. Planteamiento: Tomando en consideración las teorías sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, explique, ¿por qué una lengua puede desaparecer, mantenerse o crearse?	
De acuerdo con las distintas teorías, lo que permite que una lengua se cree, se mantenga o desaparezca, es por un lado el uso y por el otro el tiempo. Tal y como se menciona en la teoría estructuralista, la lengua es arbitraria por lo que crear una nueva sería en un primer momento, arbitrario, luego entraría lo que es el uso. Que en mi opinión, este sería el aspecto determinante, ya que si nadie la usa con el tiempo esta desaparece o por el contrario, si dicha lengua es aceptada por las comunidades de hablantes, es cuestión de tiempo para que esta se vuelva algo normal. Esto puede verse en la petición de ciertas comunidades de hablantes por el uso del pronombre <i>elle</i>. Donde estos hablantes piden que se les llame de determinada manera, sin embargo, al ser algo nuevo y fuera de lo normal, les ha supuesto cierta resistencia por parte del resto de los hablantes, ya que les parece algo arbitrario. Por otro lado, esto no quiere decir que esta “nueva lengua” no pueda llegar a ser aceptada y a su vez usada, pero todo depende del tiempo.	
Macroestructura semántica • Organización jerárquica de las ideas: la evaluación del texto revela una macroestructura semántica inestable originada por la exploración superficial de la idea principal ('la determinación de la lengua por uso y tiempo'), que se apoya en un soporte teórico vago («teoría estructuralista») y cambia bruscamente a un ejemplo contemporáneo («elle»). Esta brevedad (dos párrafos) y el salto sin jerarquía entre teoría y práctica demuestran la carencia de desarrollo de premisas y la ausencia de sustentación mediante objeciones, evidencia o fuentes. Al final queda debilitada la coherencia global del escrito. • Secuencia lógica argumentativa: la secuencia fluye de lo general a lo particular (principio teórico- aplicación del principio-ejemplo). Sin embargo, el salto del principio de 'arbitrariedad' (estructuralismo) a la noción de un 'uso determinante' carece de una relación lógica explícita que defina cómo y por qué el uso es el factor decisivo sobre el tiempo. • Coherencia global del texto: el texto es coherente en su tema, pero falla en la solidez de la organización jerárquica, pues la tesis central («...el uso. Que en mi opinión, este sería el aspecto determinante») se afirma categóricamente sin el desarrollo lógico o conceptual que la justifique plenamente.	

Continuación

Tabla 1

Escrito estudiantil 1

Superestructura argumentativa

a) Exploración de la cuestión: el texto inicia con una tesis en la que 'uso y tiempo' son clave, sin evidenciar una exploración previa de posturas alternativas o contraargumentos. El autor se compromete inmediatamente con una conclusión, lo que va en contra del principio de explorar la cuestión antes de formular una tesis.

b) Explicación del problema: la propuesta es la tesis misma. El desarrollo argumentativo es limitado, apoyándose únicamente en: 1) Una vaga referencia a la «teoría estructuralista» (que actúa como un argumento de autoridad, pero sin citar) y 2) Un argumento mediante ejemplo («elle»), el cual no está desarrollado de manera completa y representativa (no se explica la comunidad, la necesidad ni la cronología). El examen de objeciones se menciona («resistencia por parte del resto de los hablantes»), pero no se examina ni se rebate para fortalecer la propia posición.

- **Tipos de argumentos empleados:** el texto utiliza principalmente un argumento mediante ejemplo (la petición del pronombre elle) y una mención de un argumento de autoridad (la teoría estructuralista), ambos de forma superficial.

c) Construcción del ensayo: la introducción está implícita y es breve. Sin embargo, la exposición de argumentos no es clara ni ordenada; los elementos (teoría, ejemplo) se mezclan en dos párrafos. La sustentación de afirmaciones es insuficiente, ya que la tesis principal se presenta como una afirmación en lugar de como la conclusión derivada de una argumentación sólida.

Estructura formal

- **Presencia y adecuación de inicio, desarrollo y cierre:** hay un inicio (P.1, presenta la tesis) y un desarrollo (P.2, presenta el ejemplo). El texto carece de un cierre formal y adecuado. La última frase se limita a reiterar la importancia del tiempo, sin sintetizar las premisas o la conclusión global del ensayo.
- **Organización convencional del texto académico:** el tono es personal («en mi opinión») y reflexivo más que académico-objetivo. La argumentación carece de la estructura de ensayo argumentativo (tesis-argumentos-conclusión). Usa un formato pregunta-respuesta que omite introducción formal y conclusión.

Ambos textos, a pesar de abordar temas distintos y con diferentes niveles de complejidad, presentan debilidades similares en su superestructura argumentativa, fallando en la articulación lógica de las premisas para sustentar la conclusión, tal como lo exige el modelo de Weston. El Texto 1 omite introducción y conclusión al transitar abruptamente

de la teoría al ejemplo, mientras el Texto 2 yuxtapone teorías lingüísticas sin articular una tesis definida ni una progresión lógica, lo que podría confirmar la insuficiente interacción con el discurso académico señalada por Sánchez (1990) y sugiere que el desafío central radica en la organizar jerárquica del conocimiento y en la construcción de argumentos fundamentados.

Tabla 2

Escrito estudiantil 2

Instrucción: Realizar un texto tipo ensayo argumentativo.

Planteamiento: Establezca la relación entre lenguaje y pensamiento y cómo estos dos aspectos colindan con el dilema del huevo y la gallina.

Dependiendo de los autores, existe una postura que permite especificar que se presenta una u otra dependiendo del entorno al cual se somete el sujeto, y luego ambos colindan o uno mantiene una postura superior al otro, en este caso, es necesario mencionar que cada uno posee su teoría desde sus hipótesis propias, pero determinan la realidad es muy complicado.

Sapir y Whorf enmarcaban que existía primero el lenguaje y que con base a esto se formulaba el pensamiento, esto indica que el proceso del lenguaje es primero al pensamiento sin embargo, Vigotsky y Piaget mantenían una postura contraria, ellos especificaron en sus trabajos, la realización de un desarrollo en el pensamiento que da pie al lenguaje.

Continuación

Tabla 2

Escrito estudiantil 2

Aunque, bajo estas visiones anteriores, se destaca lo planteado por Chomsky con lo cual destaca que todo ser humano nace con la capacidad de desarrollar sus habilidades comunicativas y que el estímulo externo ayuda a aquel proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Halliday apoya a Chomsky e incluso establece las bases y el proceso de desarrollo del niño, en los cuales son más o menos sus etapas en las cuales los estímulos externos permitirán desarrollar capacidades lingüísticas y por ende de pensamiento, de una forma u otra, por lo tanto, son Chomsky y Halliday quienes a pesar del autor de este breve ensayo, mantienen una postura más concreta y especificada, en conjunto claro está.

Es importante destacar que estudiar aquella diferencia entre el lenguaje y el pensamiento donde ambos se complementan, por lo estudiar estos procesos debe ser en conjunto, como lo establece Falgueras en su texto. En este orden, el estudiar el huevo o la gallina como determinantes del origen del otro, en realidad, no permite una comprensión como puede lograrse con otros estudios, teniendo en cuenta la macroestructura y no una mínima interpretación.

Entonces, es necesario estudiar todo en conjunto sin dejar de lado los aspectos que representan la unión de ambos elementos, que permite conocer de forma amplia el origen, el proceso en sí y su evolución como explica de forma óptima Falgueras en su texto.

Macroestructura semántica

- **Organización jerárquica de las ideas:** el P.1 muestra una ruptura en la macroestructura semántica al utilizar referencias ambiguas («una postura», «una u otra») que impiden la identificación inmediata del tema central y la postura del autor. No obstante, al evaluar todos los párrafos se evidencia una relación jerárquica débil, pero que permite identificar que: el texto introduce un debate (P.1), luego presenta las posturas en conflicto de forma jerarquizada por perspectiva (P.2: Primacía del Lenguaje vs. Primacía del Pensamiento; P.3-P.4: Postura condensada/innatista). Finalmente, concluye con una propuesta de síntesis propia (P.5-P.6).
- **Secuencia lógica argumentativa:** aunque el informante se aproxima a la exposición de argumentos (mencionando a Sapir, Whorf, Chomsky y Halliday), la coherencia se ve comprometida por una relación débil entre los párrafos, lo que genera confusión y la sensación de múltiples tópicos yuxtapuestos en lugar de un desarrollo temático lineal. La secuencia es clara en la exposición de autores, pero la lógica del argumento es deficiente. La tesis final (la complementariedad de Falgueras en P.5) no se deriva lógicamente de la intensa defensa de Chomsky y Halliday en P.4; parece una adición, no la conclusión. Faltan las premisas que justifiquen por qué la visión de Falgueras es superior a las anteriores.
- **Coherencia global del texto:** el texto tiene una estructura expositiva sólida, pero la secuencia argumentativa falla al no construir un puente lógico entre la revisión de autoridades (P.1-P.4) y la tesis final de la complementariedad de Falgueras (P.5-P.6).

Superestructura argumentativa

a) Exploración de la cuestión: el texto analiza y explora la cuestión al presentar tres posturas principales (Sapir/Whorf; Vigotsky/Piaget; Chomsky/Halliday). Sin embargo, el autor no cuestiona, defiende o desarrolla las premisas de estos autores, limitándose a enunciar sus posturas.

b) Explicación del problema: la propuesta definitiva («estudiar estos procesos debe ser en conjunto», P.5) se introduce tardíamente. El desarrollo argumentativo es superficial: el texto se basa casi exclusivamente en argumentos de autoridad (menciona 6 autores en 4 párrafos), pero sin explicar el porqué de sus afirmaciones o el criterio para juzgar a Chomsky/Halliday como «una postura más concreta» (P.4) o a Falgueras como «óptima» (P.6).

- Tipos de argumentos empleados: el texto utiliza casi exclusivamente argumentos de autoridad, pero no se explica por qué las fuentes son confiables o cómo sus teorías sustentan la tesis final.

c) Construcción del ensayo: la exposición de argumentos es ordenada por autoridad. Sin embargo, la introducción (P1) es vaga y no formula claramente la tesis o el alcance del ensayo. La sustentación de las afirmaciones es muy débil, pues los juicios de valor sobre la idoneidad de las teorías se afirman sin evidencia ni análisis comparativo.

Continuación

Tabla 2

Escrito estudiantil 2

Estructura formal

Presencia y adecuación de inicio, desarrollo y cierre: el texto presenta una estructura deficiente que no construye una argumentación, sino que se limita a enumerar ideas de forma inconexa. La introducción (P.1) resulta confusa al no plantear con claridad el problema ni presentar una tesis definida. En cuanto a la sustentación (desarrollo-P.2-P.3), afirmaciones como la preferencia por los enfoques de Chomsky y Halliday carecen de argumentación y se presentan como meras declaraciones. Finalmente, la conclusión (P.6) es circular al repetir la idea inicial de integrar posturas sin ofrecer una síntesis derivada del P.5 (la necesidad de estudiar en conjunto, citando a Falgueras), lo que evidencia la falta de un cierre argumentativo sólido.

Organización convencional del texto académico: el texto se asemeja más a una enumeración de autores que a un análisis académico riguroso. Esta limitación se manifiesta tanto en su estructura formal, con la ausencia de una tesis clara en la introducción y un cierre redundante, como en la calidad de su redacción, donde frases vagas y excesivamente densas, particularmente en el primer párrafo, socavan el cumplimiento de las convenciones académicas fundamentales.

Ambos Textos (2 y 3) exhiben una superestructura deficiente al yuxtaponer teorías lingüísticas como Sapir-Whorf, Vigotsky y Chomsky en el Texto 2, y Skinner y Chomsky en el Texto 3 sin establecer una jerarquización argumentativa, lo que resulta en una macroestructura fragmentada que

obstaculiza cualquier progresión temática coherente. Aunque el Texto 3 maneja un mejor resumen expositivo, su ejecución argumentativa es aún más débil, dado que la tesis central del autor carece de sustento y se introduce sin la transición discursiva adecuada para integrarla al desarrollo general del escrito.

Tabla 3

Escrito estudiantil 3

Instrucción: Realizar un texto tipo ensayo argumentativo.

Planteamiento: Establezca la relación entre lenguaje y pensamiento y cómo estos dos aspectos colindan con el dilema del huevo y la gallina

Lenguaje y pensamiento, término lingüístico el primero y psicológico el segundo. La relación entre comportamiento y lenguaje lleva a hablar de psicología del lenguaje, pero es estudio del lenguaje desde la psicología es psicolingüística. Lingüísticos y psicólogos han ofrecido puntos de vista sobre la dependencia de un término sobre otro. Para el teórico del conductismo Skinner, el lenguaje es un producto final determinado por mecanismos de estímulo y respuesta. Contrario a esto, para el lingüista Noam Chomsky el lenguaje no está condicionado a procesos de conducta, sino que es capacidad innata de todo ser humano. No son las únicas propuestas, aún hoy la relación lenguaje-pensamiento constituye un antecedente del pensamiento, debido a la comunicación del niño mediante símbolos.

Como dilema, puede preguntarse que antecede a qué similar al huevo o gallina. Creemos que el lenguaje implica necesariamente razonamiento, proceso por el cual se establecen inferencias, de manera que un bebé, incluso, al balbucear, establece razonamientos. No pudieramos decir, sin embargo, que primero es el pensamiento, debido a que un pensamiento no necesariamente es un razonamiento.

Macroestructura semántica

- **Organización jerárquica de las ideas:** no hay desarrollo de ideas que sostengan una tesis. La presentación de las posturas de Skinner, Chomsky, y luego la reflexión sobre el balbuceo del bebé, son proposiciones aisladas. La macroestructura es débil, ya que el texto carece de una tesis explícita sobre la primacía del lenguaje o el pensamiento, quedando la respuesta al dilema sin sustento.
- **Secuencia lógica argumentativa:** el texto aborda la relación entre lenguaje y pensamiento como eje temático principal, aunque presenta una organización inconsistente de las ideas. Si bien establece una jerarquía entre el debate histórico y la postura personal del autor, la transición entre la exposición de teorías como las de Skinner y Chomsky y la defensa de su propia posición resulta abrupta, lo que afecta la fluidez discursiva.
- **Coherencia global del texto:** errores gramaticales y expresiones confusas (ej.: «constituye un antecedente del pensamiento») interrumpen la fluidez y afectan la comprensión. La jerarquía de ideas se ve comprometida por la falta de desarrollo profundo de cada teoría.

Continuación

Tabla 3

*Escrito estudiantil 3***Superestructura argumentativa**

a) Exploración de la cuestión: se explora la cuestión al presentar dos posturas en conflicto (Skinner vs. Chomsky). Sin embargo, la exploración se detiene allí: el texto no desarrolla los argumentos de esos autores, ni defiende la premisa de su propia tesis sobre el «balbuceo» con evidencia.

b) Explicación del problema: la propuesta se introduce en el segundo párrafo con una tesis concluyente, «el lenguaje implica necesariamente razonamiento», sin contar con las premisas ni el desarrollo conceptual requeridos para fundamentarla adecuadamente. Esto evidencia que el desarrollo argumentativo es muy limitado: se basa en una simple analogía ('huevo o gallina') y una afirmación de causa no probada (balbuceo/razonamiento). No hay examen de objeciones ni alternativas a esta nueva tesis. Además, el texto presenta una afirmación sin justificación: «un pensamiento no necesariamente es un razonamiento».

- **Tipos de argumentos empleados:** el texto utiliza argumentos de autoridad (Skinner, Chomsky) de forma expositiva y una analogía (huevo o gallina). La tesis principal se sustenta con un argumento de causa (balbuceo/razonamiento) que no está desarrollado con evidencia.

c) Construcción del ensayo: la introducción (P.1) es efectiva en su inicio al definir los términos y el debate. La exposición de argumentos es ordenada en el P.1, pero abrupta y desordenada en el P.2, donde la tesis aparece sin premisas previas. La sustentación de afirmaciones es insuficiente, ya que la tesis principal sobre el razonamiento se afirma categóricamente en el P.2, sin desarrollo.

Estructura formal

- **Presencia y adecuación de inicio, desarrollo y cierre:** la superestructura del texto es deficiente, fusionando indebidamente el inicio (presentación del contexto y posturas históricas) y el desarrollo en el P.1. El P.2 agrava esta deficiencia al ser una mezcla abrupta entre la argumentación de la tesis del autor y un intento insatisfactorio de cierre, lo que resulta en una conclusión truncada e informal. El texto, por lo tanto, carece de una sección de cierre formal y adecuada, dejando la discusión central inconclusa.
- **Organización convencional del texto académico:** el texto es una reflexión breve que no cumple con la estructura requerida (tesis clara, desarrollo con argumentos sólidos y probados, síntesis final). Se confirma el uso de la estructura pregunta-respuesta en lugar de la superestructura de ensayo.

El Texto 3 logra mantener una organización formal básica por medio de la división en párrafos; sin embargo, esta mínima estructura se pierde totalmente en el Texto 4, el cual colapsa en una sucesión de frases sueltas. Esta fragmentación evidencia cómo la falta de articulación discursiva conduce a la pérdida total de la superestructura del ensayo, resultando en una macroestructura inexistente. Las menciones dogmáticas de Freud y Piaget dentro de este caos textual exponen las fallas más evidentes de los cuatro escritos analizados, destacándose la ausencia total de un desarrollo argumentativo lógico y el incumplimiento de la estructura formal canónica (introducción, desarrollo y cierre).

Tabla 4

Escrito estudiantil 4

Instrucción: Realizar un texto tipo ensayo argumentativo.

Planteamiento: Establezca las diferencias entre lenguaje humano y comunicación animal.

Considero que primero fue el pensamiento que nos permite crear.
De acuerdo con Freud, los procesos cognitivos que nos permiten pensar de manera organizada para luego ganar conocimiento.
Ejemplo, psiquis humana, Freud hablaba sobre el conciente, pudiendo entender que el aquí es ahora y que los pensamientos nos permiten crear y luego sentir.
Piaget, también habló sobre la construcción de esquemas mentales para organizar el conocimiento, por medio de interacción constante con su entorno. Descubrir el mundo a través de los sentidos, texturas, sabores, movimientos, imitar sonidos

Macroestructura semántica

- Organización jerárquica de las ideas: el texto comienza con la tesis del autor («Considero que primero fue el pensamiento»), seguida inmediatamente por referencias a Freud y Piaget. No hay una introducción formal que enmarque el debate. La jerarquía se limita a una lista de afirmaciones, donde las referencias a Freud y Piaget se presentan sin conectores lógicos.
- Secuencia lógica argumentativa: el texto presenta una yuxtaposición de ideas que impide la construcción de una secuencia lineal de razonamiento, pues salta entre las teorías de Freud y Piaget sin articularlas de manera coherente con la afirmación principal del ensayo. Las referencias a estos autores aparecen como aseveraciones aisladas, desprovistas de los nexos lógicos necesarios para fungir como eslabones de un argumento progresivo. Por ejemplo, la mención de la «psiquis humana» de Freud no se vincula de forma clara y directa con el desarrollo del ejemplo de Piaget sobre los esquemas mentales.
- Coherencia global del texto: la relación entre las ideas es asociativa y no argumentativa. Frases incompletas como «pensamiento que nos permite crear» debilitan la construcción de significado global.

Superestructura argumentativa

a) Exploración de la cuestión: el texto inicia con la tesis personal («Considero que primero fue el pensamiento») sin ninguna exploración, cuestionamiento o consideración de la postura contraria (la primacía del lenguaje). Esto transgrede el principio fundamental de Weston de explorar la cuestión antes de formular la conclusión.

b) Explicación del problema: la propuesta es la tesis. El desarrollo argumentativo es nulo; se limita a usar dos argumentos de autoridad (Freud y Piaget) de forma muy superficial. El contenido sobre Freud (P.3) es confuso y se presenta como ejemplo cuando en realidad es una definición. El párrafo sobre Piaget es un listado de conceptos (esquemas mentales, entorno, sentidos, imitar). No hay examen de objeciones ni desarrollo de las premisas que conecten la teoría de Piaget con la idea de que el pensamiento precede al lenguaje.

- **Tipos de argumentos empleados:** el texto utiliza exclusivamente argumentos de autoridad (Freud, Piaget). Estos argumentos son deficientes porque: 1) no se explica por qué las fuentes son relevantes o imparciales, y 2) la forma en que se citan las teorías (ej. «psiquis humana») no sustenta directamente la tesis de la primacía del pensamiento.

c) Construcción del ensayo: la introducción es inexistente (el texto comienza con la tesis). La exposición de argumentos es un listado desordenado de conceptos de diferentes autores. La sustentación de afirmaciones es totalmente insuficiente; la tesis es una creencia personal sin evidencia o desarrollo lógico que la respalde.

Estructura formal

- **Presencia y adecuación de inicio, desarrollo y cierre:** la organización textual exhibe una desintegración total: los párrafos operan como bloques aislados de ideas sin transiciones que aseguren la coherencia. El texto incumple completamente la estructura formal (introducción, desarrollo y cierre), pues inicia con una tesis personal sin contextualización ni análisis de argumentos contrarios. El desarrollo es fragmentado, y el escrito termina abruptamente con una lista de acciones relacionadas con Piaget («Descubrir el mundo a través de los sentidos, texturas, sabores, movimientos, imitar sonidos»), omitiendo una conclusión que sintetice la postura o cierre la discusión.
- **Organización convencional del texto académico:** la organización es la de una nota breve o una idea inicial, lejos de la estructura requerida para un ensayo académico.

El Texto 5 recupera parcialmente la estructura formal e incorpora elementos de debate académico al retomar el dilema del huevo y la gallina, pero repite

el error del Texto 4 al afirmar posturas personales sin sustentación, mostrando una transición incipiente, pero insuficiente hacia la argumentación.

Tabla 5

Escrito estudiantil 5

Instrucción: Realizar un texto tipo ensayo argumentativo. Planteamiento: Establezca la relación entre lenguaje y pensamiento y cómo estos dos aspectos colindan con el dilema del huevo y la gallina.
El lenguaje y el pensamiento se relacionan de tal manera que surge la psicolingüística como una disciplina que se encarga de estudiar los procesos mentales relacionados con la comprensión y emisión de mensajes, en momentos específicos de la comunicación. ¿Pensamos y luego hablamos? o ¿hablamos y luego pensamos?. Este es el estudio de la Psicolingüística. Desde 1957 por estudios realizados por Skinner y Chomsky esta disciplina surge para tratar de explicar el uso del lenguaje relacionado con los procesos de pensamiento. El pensamiento es un reflejo de la realidad, de lo que vivimos, también puede expresar una realidad subjetiva, como un sentimiento, este reflejo se acopla con la palabra y da origen al lenguaje y el habla. De allí su relación, uno depende del otro, pensamos y expresamos nuestro pensamiento y en algunas ocasiones, hablamos “involuntariamente” como cuando nos quemamos con el fuego y decimos ¡Ay!, o lo que se podría decir “hablamos sin pensar” que no es otra cosa que expresar de manera rápida un pensamiento sin darle un razonamiento más lento. Sin embargo, siempre se relacionan y trabajan juntos. Muchas veces surge la pregunta que se planteó en párrafos pasados que surge primero ¿el pensamiento o el lenguaje? Y se relaciona con la teoría del huevo y la gallina. El autor Figuera Salinas, en uno de sus libros explica varias posiciones con respecto a que fué primero ¿el huevo o la gallina? Desde una visión creacionista (fue primero la gallina porque Dios hizo primero a los animales), una visión sexista (la gallina necesitaba un gallo para tener el huevo), que son dos fases de un mismo animal (primero fue huevo y después gallina) lo que el autor quiere decir es que depende del aspecto con que se aborde el tema. Personalmente, opino que primero fue la gallina, me inclino por la creación y el problema queda resuelto, y en cuanto al lenguaje y el pensamiento pienso que ambos se relacionan y se desarrollan a lo largo de la vida del ser humano, que es innato en nosotros y que se ve influenciado por el contexto en el que crecemos, estudios, familia, etc.
Macroestructura semántica • Organización jerárquica de las ideas: el texto comienza con una definición de psicolingüística (P.1), pero inmediatamente después salta a un resumen histórico (P.2), una reflexión personal sobre el pensamiento (P.3), una analogía ('huevo o gallina', P.4), un análisis de la analogía por un autor (P.5), y finalmente la tesis personal (P.6). La jerarquía es una secuencia de temas yuxtapuestos en lugar de un flujo lógico que lleve a la conclusión. • Secuencia lógica argumentativa: la secuencia es incoherente. El texto mezcla: 1) Definiciones (P.1); 2) Antecedentes (Skinner/Chomsky en P.2); 3) Teoría propia (P.3: Pensamiento/Lenguaje, con ejemplos de exclamaciones); 4) Analogía (P.4); 5) Inclusión de un autor para la analogía (P.5: Figuera Salinas); 6) Tesis final personal (P.6). La inclusión de Figuera Salinas para la analogía del huevo/gallina (P.5) es una desviación temática que no ayuda a sustentar la tesis sobre el lenguaje y el pensamiento. • Coherencia global del texto: aunque la estructura está desordenada, la mayoría de las ideas se mantienen dentro de los temas de la relación lenguaje-pensamiento, la psicolingüística y la pregunta de la primacía.

Continuación

Tabla 5

Escrito estudiantil 5

Superestructura argumentativa

a) **Exploración de la cuestión:** el texto introduce el debate («¿Pensamos y luego hablamos?»), pero la exploración se reduce a mencionar superficialmente el contraste Skinner/Chomsky. El autor no analiza ni defiende las premisas. El P.5 es una desviación, ya que explora las posturas sobre el huevo/gallina, no sobre el lenguaje/pensamiento.

b) **Explicación del problema:** la propuesta final (P.6: innato, se desarrolla con el contexto, dependen uno del otro) es una síntesis de posturas previas y una opinión. El desarrollo argumentativo es muy limitado. Se utilizan: 1) Argumentos de autoridad (Skinner, Chomsky, Figuera Salinas), pero solo mencionados. 2) Argumentos mediante ejemplo ('quemarse con el fuego'), pero el ejemplo es simplista y no prueba que el pensamiento no sea un razonamiento rápido. No hay examen de objeciones.

- **Tipos de argumentos empleados:** el texto utiliza argumentos de autoridad y argumentos mediante ejemplo, ambos de forma ineficaz.

c) **Construcción del ensayo:** la introducción (P.1) define un concepto, pero no formula una tesis. La exposición de argumentos es confusa debido a la inserción de la analogía del huevo y la gallina (P.4-P.5) y la opinión personal. La sustentación de afirmaciones es insuficiente; la tesis final se presenta como una opinión personal («Personalmente, opino...») en lugar de la conclusión de un análisis riguroso.

Estructura formal

- **Presencia y adecuación de inicio, desarrollo y cierre:** el texto presenta una introducción aceptable (P.1) al comenzar con una definición que establece adecuadamente la relación entre lenguaje y pensamiento. No obstante, el desarrollo (P.2-P.5) resulta inconsistente y fragmentado, ya que mezcla elementos teóricos con opinión personal sin transiciones claras que los integren. Si bien la mención de Figuera Salinas representa un avance en la incorporación de referencias, esta se limita a una descripción superficial que no se integra plenamente en la argumentación central. La conclusión (P.6) es indiscutiblemente inadecuada y confusa: la postura final se afirma sin la demostración argumentativa necesaria, resolviendo un debate complejo (como el dilema del huevo y la gallina, con «me inclino por la creación») antes de intentar volver a la tesis del lenguaje/pensamiento. Esta mezcla temática reduce la discusión a una preferencia personal sin sustento, debilitando el cierre.
- **Organización convencional del texto académico:** el texto se desvía constantemente del rigor académico al introducir la analogía del huevo/gallina como tema central de un párrafo de revisión de autoridad y al basar la conclusión en la opinión personal.

Nota: el autor del texto al que debió hacer referencia es Falgueras Salinas, no Figuera Salinas.

El Texto 6 representa un avance cualitativo al establecer por primera vez una tesis clara y un ejemplo desarrollado, superando la enumeración incoherente del Texto 5; sin embargo, ambos comparten la limitación de basarse en una única línea argumental, evidenciando que el dominio de la macroestructura requiere mayor profundidad crítica.

Tabla 6
Escrito estudiantil 6
Instrucción: Realizar un texto tipo ensayo argumentativo.

Planteamiento: Establezca la relación entre lenguaje y pensamiento y cómo estos dos aspectos colindan con el dilema del huevo y la gallina.

Considero que el pensamiento surgió primero que el lenguaje porque cuando nacemos; estamos a penas desarrollando nuestra capacidad para comunicarnos en una lengua materna. Cuando estamos bebés, nos vemos con la necesidad de comunicarnos con nuestros padres por ejemplo con el deseo de obtener algo como “alimento” porque tenemos hambre, pero no sabemos cómo estructurar la lengua para comunicarnos con ellos, entonces es ahí cuando surgen ideas en nuestro cerebro; no sabemos como expresarlas a través de la lengua pero si tenemos la capacidad de crear ideas en nuestra mente a través de las sensaciones. Tenemos hambre porque sentimos un vacío en nuestro estómago y puede existir el caso que nos sintamos sin energía, nuestra mente procesa la situación y nuestro cuerpo nos pide alimento; para que esto sucediera, nuestra mente pensó en base a las sensaciones mas no, comunicamos la idea.

Macroestructura semántica

- **Organización jerárquica de las ideas:** el texto sigue una estructura simple, aunque elemental, presenta una tesis personal («el pensamiento surgió primero»). Causa/Premisa (el estado de desarrollo del bebé). Ejemplo/Justificación ('la sensación de hambre y el procesamiento mental'). La jerarquía es clara: la tesis es el punto principal, y el ejemplo del bebé es el único argumento de soporte.
- **Secuencia lógica argumentativa:** la secuencia es lineal por la afirmación de la tesis, seguida de una narración causal sobre cómo la sensación («vacío en nuestro estómago») lleva al pensamiento («nuestra mente procesa la situación») antes de la comunicación lingüística. La secuencia es lógica en su propia narrativa interna, pero superficial en términos académicos.
- **Coherencia global del texto:** el texto logra mantener la coherencia temática, lo cual constituye un punto a su favor. No obstante, su limitación central radica en la restricción argumentativa, puesto que todo el fragmento se centra de manera exclusiva en justificar la primacía del pensamiento a través del único ejemplo de la necesidad y las sensaciones del infante. Este enfoque unilateral no permite un desarrollo complejo del tema ni la consideración de perspectivas alternativas sobre la relación lenguaje-pensamiento.

Superestructura argumentativa

- **a) Exploración de la cuestión:** el texto comienza con una conclusión personal («Considero que...»). No hay exploración de la cuestión, análisis de posturas contrarias (ej. la simultaneidad o la primacía del lenguaje) o reconsideración crítica. Esto incumple el principio de Weston, que exige explorar la cuestión antes de formular la conclusión.
- **b) Explicación del problema:** la propuesta es la tesis de la primacía del pensamiento. El desarrollo argumentativo es muy limitado, basado en un argumento de causa y ejemplo (las sensaciones del bebé). Este argumento es débil porque se basa en una experiencia interna (cómo 'piensa' la mente de un bebé) que no es directamente observable ni está respaldada por una autoridad académica (Piaget o Vygotsky, por ejemplo). No hay examen de objeciones.
- **-Tipos de argumentos empleados:** el texto utiliza exclusivamente un argumento acerca de las causas (la sensación como causa del pensamiento) y un argumento mediante ejemplo (el hambre del bebé). Ambos carecen de sustento o evidencia externa.
- **c) Construcción del ensayo:** la introducción (primera oración) es breve, pero es una afirmación personal. La exposición de argumentos no es ordenada (todo ocurre en un párrafo de tema único). La sustentación de afirmaciones es insuficiente; el texto opera a nivel de creencias personales, no a nivel de prueba académica.

Estructura formal

- **Presencia y adecuación de inicio, desarrollo y cierre:** el texto consiste en un único párrafo continuo. Carece totalmente de un desarrollo segmentado y de un cierre formal y adecuado. El ensayo finaliza en la justificación del ejemplo, sin una síntesis final que reitere la tesis de forma contundente o la conecte con una conclusión más amplia.
- **Organización convencional del texto académico:** el argumento es fácil de seguir gracias al uso del ejemplo del bebé. Sin embargo, desde la perspectiva de Weston, la argumentación es básica, ya que se basa en una única línea de evidencia intuitiva y carece de la exploración crítica y el examen de objeciones propios de un ensayo académico en el que se incorporen referentes teóricos como argumento de autoridad.

El análisis comparativo de los seis textos evidencia un dominio limitado de la competencia argumentativa académica, manifestado principalmente en tres deficiencias estructurales interrelacionadas. Se observa la dificultad generalizada para construir una superestructura adecuada al género ensayístico, donde predominan formatos pregunta-respuesta o listados descriptivos sobre la estructura convencional tesis-argumentos-conclusión. La macroestructura semántica se revela fragmentada en todos los textos, con jerarquías de ideas deficientes, transiciones abruptas entre conceptos y una exploración superficial de las problemáticas planteadas. Finalmente, la argumentación resulta incipiente según los criterios de Weston (2003), con sustentación insuficiente de afirmaciones, examen crítico ausente de objeciones y desarrollo argumentativo básico. La excepción parcial del Texto 6, que logra establecer una tesis clara y un argumento coherente, aunque básico, confirma que el principal desafío pedagógico reside en superar la descripción anecdótica para alcanzar la construcción sistemática de argumentos académicos fundamentados y estructuralmente organizados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis realizado revela una problemática generalizada en la construcción de la superestructura argumentativa entre los estudiantes universitarios, que confirma plenamente lo señalado por Jáimez Esteves (1998) acerca de la crucial importancia del conocimiento de la estructura global para trascender la pura acumulación de frases sin sentido y producir textos coherentes, organizados y completos. Esta problemática se articula directamente con lo expuesto por Villegas (1998), quien sostiene que en textos de orden argumentativo la producción está intrínsecamente ligada a la formulación y articulación de la macroestructura semántica como representación teórica y mental del tema del texto. Se constata consistentemente la ausencia de una estructura organizativa definida, que se manifiesta en una presentación desorganizada de ideas que carece de un patrón discursivo coherente, precisamente porque parece que los estudiantes no han internalizado los esquemas estructurales necesarios ni han logrado construir esa representación mental del tema que Villegas identifica como fundamental.

Los escritos que forman el corpus de esta investigación evidencian una tendencia a enumerar argumentos de manera fragmentada, intentando establecer conexiones entre ellos sin lograr articular una progresión lógica efectiva, lo que demuestra su imposibilidad para aplicar las macrorreglas de selección y generalización que permitirían construir una macroproposición acorde con lo planteado por Villegas. Esta deficiencia estructural se ve agravada por la inclinación a incorporar todo el conocimiento disponible sobre el tema sin aplicar criterios de jerarquización conceptual, confirmando que, sin el dominio de la macroestructura como representación mental del tema, los estudiantes no pueden organizar jerárquicamente la información.

Los textos estudiados exhiben las dificultades que presentan los participantes para establecer los componentes fundamentales del ensayo académico, específicamente introducción, desarrollo y conclusión, optando por una escritura que incorpora contenidos de manera espontánea durante el proceso de redacción en lugar de seguir un plan estructural premeditado basado en una macroestructura semántica bien definida. Resulta particularmente significativa la debilidad en los elementos de apertura y cierre textual, donde la falta de una tesis definida y de una síntesis conclusiva compromete sustancialmente la eficacia comunicativa del texto argumentativo. Esta carencia estructural refleja una comprensión insuficiente de los requisitos del texto argumentativo y de las estrategias de planificación discursiva necesarias para la producción académica universitaria, validando así las premisas fundamentales de Jáimez Esteves (1998) sobre la importancia decisiva del conocimiento estructural y de Villegas (1998) acerca del papel central de la macroestructura semántica en la producción textual argumentativa.

Estos hallazgos son similares a los presentados por Fuenmayor et al. (2008), quienes, en su trabajo sobre la construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ (Venezuela), concluyeron que “en todos los textos producidos por los estudiantes se observa la ausencia de uno de los elementos que forma parte de la estructura básica del texto: cierre o conclusión”.

Además, identificaron que “los estudiantes introducen el tema en cuestión, plantean un desarrollo, pero no culminan la idea o ideas expuestas al inicio”. Basándose en esto, deducen que en los participantes existe un desconocimiento de la superestructura del texto expositivo, lo cual tiene como consecuencia que no logran construir la conclusión (p. 208). De manera similar, estos descubrimientos coinciden también con los de Jaén (2021), quien encontró que los estudiantes presentan dificultades en el manejo de la superestructura textual. Específicamente, Jaén observó que con frecuencia omiten las conclusiones y organizan las ideas de manera aditiva-arbitraria, presentando la información más como una lista que como una secuencia lógica y jerarquizada.

Los descubrimientos de nuestra investigación confirman esta problemática estructural. La dificultad de los estudiantes para identificar la tipología textual solicitada resultó en la producción de escritos que, aunque requerían una estructura argumentativa, se aproximaron más al formato pregunta-respuesta. Cabe destacar que, si bien 14 estudiantes incorporaron líneas introductorias en sus textos, en todos los casos fue imposible establecer una delimitación clara entre la introducción y el desarrollo. Esto se debió a la presencia de enunciados inconexos que se manifestaron como ideas generales desvinculadas del propósito textual y que se fusionaron indiscriminadamente con la exposición de contenidos propios del desarrollo. Esta carencia estructural no solo contradice el principio fundamental de Bassols Puig y Torrent Badia (2012), según el cual la argumentación constituye una estructura que siempre deriva hacia una conclusión, y cuyos elementos principales son las premisas, los argumentos y la conclusión, sino que también contraviene la estructura argumentativa propuesta por Weston (2003). Los textos evidencian una clara transgresión a los componentes esenciales de la superestructura argumentativa de Weston: fallas en la exploración de la cuestión (análisis insuficiente de argumentos y falta de reconsideración crítica), deficiencias en la explicación del problema (desarrollo argumentativo limitado y ausencia de examen de objeciones), y carencias en la construcción del ensayo (introducciones desarticuladas y exposición desordenada de argumentos).

Además, el cierre evidenció una doble problemática estructural. Por un lado, doce textos omitieron por completo la conclusión. Por otro, los diez restantes presentaron opiniones no fundamentadas que, al no sintetizar ni reforzar los argumentos, incumplieron la función retórica esencial de este componente. Esta problemática muestra un dominio limitado de las convenciones retóricas del ensayo académico y revela la necesidad de implementar estrategias pedagógicas específicas para desarrollar competencias textuales en el nivel universitario.

La dificultad que presentan los estudiantes en la producción de textos argumentativos encuentra sustento teórico en Sánchez (1990), quien atribuye esta problemática al escaso conocimiento que los jóvenes poseen sobre la estructura de los textos argumentativos y expositivos. Según la autora, “la incoherencia presente en los ensayos de los estudiantes no responde a un trastorno colectivo en las funciones del pensamiento. Más lícito sería considerar que se trata de una insuficiente interacción con el tipo de discurso” (p. 92). Lo anterior sugiere que, ya sea por deficiencias del sistema educativo o por limitaciones en las habilidades lingüísticas individuales, la mayoría de los jóvenes incluidos en esta investigación produce textos incoherentes que no cumplen su finalidad comunicativa de expresar información mediante argumentos.

El principal problema detectado en los textos es la insuficiencia de una estructura temática o macroestructura definida, lo que compromete la correcta interconexión de los tres planos de organización textual (superestructura, macroestructura y microestructura), un concepto central en las perspectivas de Álvarez Angulo (1996) y García Berrio y Albaladejo (1983). Esta deficiencia se manifiesta en la ausencia de una macroproposición central y en la dificultad generalizada para jerarquizar la información a nivel de la macroestructura semántica. La falta de esta organización subyacente compromete la unidad y el sentido global del discurso (van Dijk, 1980a, 1980b), lo que lleva a la desconexión, aislamiento y arbitrariedad de las ideas (agravado por imprecisiones conceptuales y omisiones relevantes) y,

por consiguiente, genera debilidades en la progresión temática. Además, se observa una predominancia de la escritura experiencial sobre el discurso teóricamente sustentado, lo cual revela un dominio limitado de los marcos de conocimiento y dificulta la identificación de la postura argumentativa.

La revisión de los ensayos revela problemas significativos en la coherencia textual que comprometen la calidad del discurso. Aunque este aspecto no se evaluó a profundidad debido a que escapa a los límites de este trabajo, asimismo, se constató la ausencia de mecanismos cohesivos básicos como los marcadores de relaciones textuales. Esta carencia da como resultado una sucesión de ideas truncadas y la creación de párrafos autocontenidos, donde cada uno funciona como una unidad independiente con su propio inicio, desarrollo y cierre, pero sin establecer una conexión real con el resto del texto. Esta situación se agrava por la naturaleza artificial del ensayo académico (Sánchez, 1990). Los estudiantes, al priorizar el carácter evaluativo de la tarea, optan por la acumulación de información en lugar de enfocarse en la construcción argumentativa. Esta aproximación lleva a presuponer que el receptor comparte su marco contextual (profesor), lo que conduce al descuido del componente textual y los aspectos lexicogramaticales, lo que genera textos que, aunque tienen contenido, carecen de la textura discursiva necesaria para constituir discursos coherentes y persuasivos.

Abordar la lengua como una herramienta cultural y social desde una visión funcionalista y discursiva es crucial para que la escritura se convierta en una práctica esencial, una práctica que le permita al discursante construir textos adecuados a su contexto. Se espera que estos resultados fundamenten propuestas futuras para mejorar la macroestructura semántica y la coherencia argumentativa, fortaleciendo así las habilidades de expresión y argumentación de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

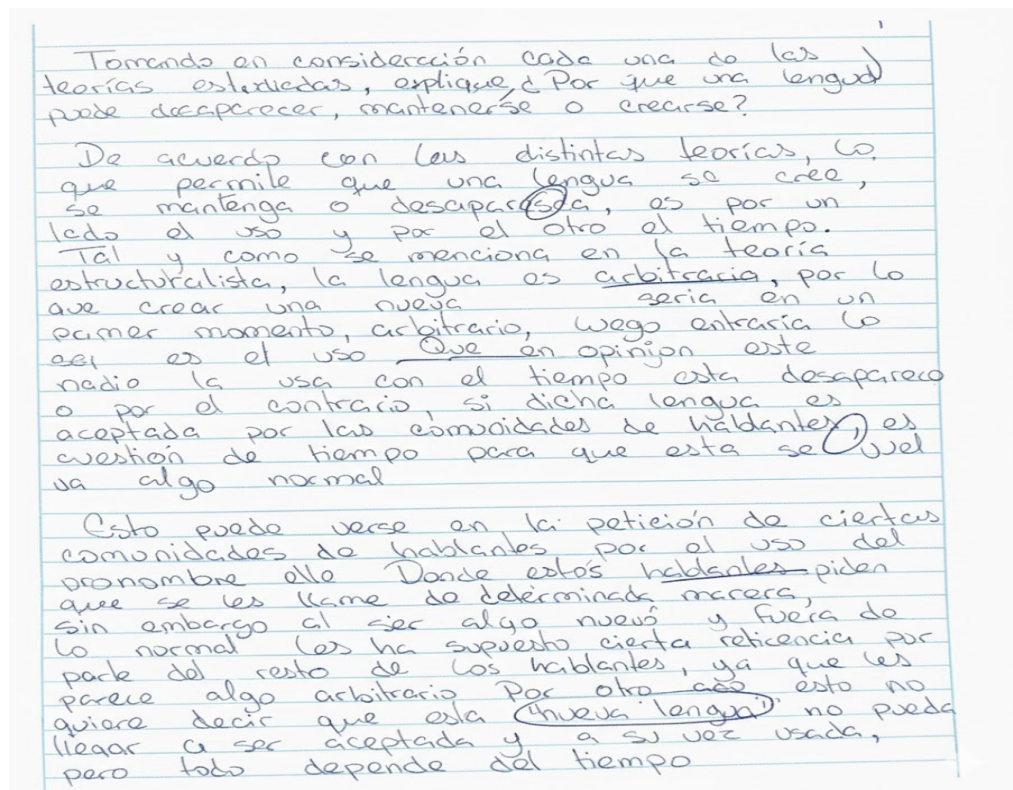
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 29-48. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110029A>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Baena Z., L. A. (1972). Estructura semántica y transformaciones. *Lenguaje*, 1(2-3), 35-41. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v1i2-3.13985>
- Bassols Puig, M., y Torrent Badia, A. M. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Bueno Lajusticia, M. R. (2000). Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 6, 239-258.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, *Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. (4.ª ed.). Graó.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Chomsky, N. (1974[1957]). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1975[1965]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Ariel.
- Chomsky, N. (1989[1985]). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Alianza Editorial.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187. https://ve.scielo.org/o.p?pid=S045912832008000200007&script=sci_abstract
- García Berrio, A., y Albaladejo Mayordomo, T. (1983). Estructura composicional: Macroestructuras. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 1, 127-179. <https://doi.org/10.14198/ELUA1983.1.05>
- González García, M. H., Zambrano Villamil, N. Y., y Molina Rodríguez, C. A. (2019). La macroestructura semántica como estrategia didáctica en la comprensión de textos expositivos. *Educación y Ciencia*, 22, 315-334.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra.
- González, R. (2001). El papel del componente superestructural en la elaboración de las macroestructuras. *Persona*, 4, 53-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178002>
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Jaén, F. E. (2021). Macroestructura y superestructura como elementos lingüísticos globales del texto expositivo. *Revista Científica Orbis Cognitionis*, 5(1), 36-49. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v5n1a3>
- Jáimez Esteves, R. (1998). La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil. *Letras*, 56, 9-22.
- León Cascón, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48383.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Otero P., V., (2008). Discurso educativo y formación docente. *Revista Educação em Questão*, 33(19), 9-34. <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959965001.pdf>
- Montero Yas, L. V., y Mahecha Farfán, J. A. (2020). Comprensión y resolución de problemas matemáticos desde la macroestructura del texto. *Praxis & Saber*, 11(26), e9862. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9862>
- Neira, M., A. y Ferreira, C., A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística*, 24, 143-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000200008>
- Ramón Trives, E. (1979). *Aspectos de semántica lingüístico-textual*. Ediciones Istmo-Ediciones Alcalá.
- Rodríguez Zamora, J. M. (2004). Estructura semántica y análisis ideológico. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 30(2), 155-170. <https://doi.org/10.15517/rfl.v30i2.4443>
- Sánchez Miguel, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 11(41), 21-40. <https://doi.org/10.1080/02109395.1990.10821129>
- Sánchez, Y. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva. Revista de literatura y ciencias del lenguaje*, 1, 87-93.
- Sánchez, Y. (1993) Coherencia y Órdenes Discursivos. *Letras*, 50, 61-81. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/letras/article/view/5996/3273>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Serafini, M. T. (2013). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Paidós.
- TeránParral, E. (2007). El manejo del discurso educativo en el aula. *Revista Alteridad*, 02(2). <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8044>
- van Dijk, T. A. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

- van Dijk, T. A. (1980b). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Villegas, C. (1998). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. *Letras*, 56, 23-52.
- Villegas, C. (1999a). La estructuración discursiva por medio de la progresión temática: una validación de estrategias de aprendizaje. *Lengua y Habla: Revista del CIAL - ULA*, 4(1), 85-97.
- Villegas, C. (1999b). Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. *Lectura y Vida*. 20(3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Villegas.pdf
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Weston, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Ariel, S.A.

ANEXOS

TEXTO 1



TEXTO 2

② Dependiendo de la cultura, existe una postura que permite especificar que se permite una u otra dependiendo del entorno al cual se está el sujeto, y luego cambia idéntico, o una mantiene una postura superior al otro, en este caso, es necesario mencionar que cada uno por su lado desde sus hipótesis propias, pero disminuyen la realidad es muy complicada.

Sapir y Whorf especularon que existía primero el lenguaje y que con base a esto se formulaba el pensamiento, esto indica que el primer del lenguaje es primero. ⁹⁰ En paralelo, sin embargo, Vygotsky y Piaget mantienen una postura contraria, ellos especificaron en sus trabajos, la matización de un desarrollo en el pensamiento que da pie al lenguaje.

Aunque, bajo esta misma anterior, se destaca lo planteado por Chomsky, quien dice que a aquella tiene desempeñada inmediatamente con lo cual distinta que todo ser humano nace con la capacidad de desarrollar sus habilidades comunicativas, que el estímulo externo ayuda en aquel proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Halliday como se Chomsky, e incluso antes los para y el proceso de desarrollo del niño en la cuales son más o menos sus pasos en los cuales los estímulos externos permiten desarrollar capacidades lingüísticas y por ende de pensamiento, de una forma u otra, por lo tanto, con Chomsky y Halliday quienes oponen del autor de este hacer en ellos, mantiene una postura más coherente y específica, en conjunto, donde está.

Es importante destacar que estudia aquella diferencia entre el lenguaje y el pensamiento donde ambos se complementan, por lo estudiar este proceso debe ser en conjunto, como lo establece Falgueres en su texto. En este orden, se estudia el lenguaje.

TEXTO 3

Lenguaje y pensamiento, término lingüístico el primero y psicológico el segundo. La relación entre comportamiento y lenguaje lleva a hablar de psicología del lenguaje, por el estudio del lenguaje donde la psicología es psicológica. Lingüística y psicología han ofrecido puntos de vista sobre la dependencia de un término sobre otro.

Para el término del conductismo, Skinner, el lenguaje es un producto final determinado por mecanismos de estímulo y respuesta. Contrario a esto, por el lingüista Noam Chomsky el lenguaje no está condicionado a procesos de conducta, sino que es capacidad innata de todo ser humano. No son las únicas posturas y aún hoy la relación lenguaje-pensamiento constituye un debate actual. El psicólogo Jean Piaget, por ejemplo, establece antecedente el pensamiento debido a la comunicación del niño mediante símbolos.

Como se ve, puede preguntarse qué antecedente qué similar al huevo o lagartija. Creemos que el lenguaje implica necesariamente razonamiento, proceso por el cual se establecen inferencias, de manera que un bebé, incluso, al bablear, establece razonamientos. No podríamos decir, sin embargo, que primero es el pensamiento, debido a que un pensamiento no necesariamente es un razonamiento.

TEXTO 4

Respuestas

1.) Considero que primero fue el pensamiento que nos permite crear. De acuerdo con Freud, los procesos cognitivos que nos permiten pensar de manera organizada para luego generar conocimiento. Ejemplo, psiquis humana, Freud hablaba sobre el consciente, pudiendo entender que al aquí es ahora y que los pensamientos nos permiten crear y luego sentir.

Piaget, también habló sobre la construcción de esquemas mentales para organizar el conocimiento, por medio de interacción constante con su entorno. Descubrir al mundo a través de los sentidos, texturas, sabores, movimientos, imitar sonidos.

TEXTO 5

2. El lenguaje y el pensamiento se relacionan de tal manera que surge la psicolingüística como una disciplina que se encarga de estudiar los procesos mentales relacionados con la comprensión y emisión de mensajes, en momentos específicos de la comunicación.

¿Pensamos y luego hablamos? o hablamos y luego pensamos? Este es un objetivo de la Psicolingüística.

Desde 1957, por estudios realizados por Skinner y Chomsky esta disciplina surge para tratar de explicar el uso del lenguaje relacionado con los procesos de pensamiento.

El pensamiento es un reflejo de la realidad, de lo que vivimos, también puede expresar una realidad subjetiva, como un sentimiento, este reflejo se adapta con la palabra y da origen al lenguaje, que se expresa por medio de la lengua y el habla. De allí su relación, uno depende del otro, pensamos y expresamos nuestro pensamiento y en algunas ocasiones, hablamos "involuntariamente" como cuando nos quemamos con el fuego y decimos ¡ay!, o lo que se podría decir "hablamos sin pensar" que nos da una cosa que expresamos de manera rápida un pensamiento sin darle un razonamiento más lento. Sin embargo, siempre se relacionan y trabajan juntos.

Muchas veces surge la pregunta que se planteó en famosos parados que surge primero el pensamiento o el lenguaje? y se relaciona con la teoría del huevo y la gallina.

El autor Figueroa Salinas, en uno de sus libros explica varias posiciones con respecto a que fue primero el huevo o la gallina? Desde una visión creacionista (que primero la gallina porque Dios hizo primero a los animales), una visión sexista (la gallina necesitaba un gallo para tener el huevo), que son dos fases de un mismo animal (primero fue huevo y después gallina) lo que el autor quiere decir es que depende del aspecto con que se aborda el tema.

Personalmente, opino que primero fue la gallina, me inclino por la creación y el problema queda resuelto, y en cuanto al lenguaje y el pensamiento pienso que ambos se relacionan y se desarrollan a lo largo de la vida del ser humano, que es innato en nosotros y que se ve influenciado por el contexto en el que crecemos, estudios, familia, etc.

TEXTO 6

- Considero que el pensamiento surgió primero que el lenguaje porque cuando nacemos; estamos a penas desarrollando nuestra capacidad para comunicarnos en una lengua materna. Cuando estamos bebés, nos vemos con la necesidad de comunicarnos con nuestros padres, por ejemplo con el deseo de obtener algo como "alimento" porque tenemos hambre, pero no sabemos cómo estructurar la lengua para comunicarnos con ellos, entonces es ahí cuando surgen ideas en nuestro cerebro; no sabemos cómo expresarlas a través de la lengua, pero si tenemos la capacidad de crear ideas en nuestra mente a través de los sentidos. Tenemos hambre porque sentimos un vacío en nuestro estómago y puede existir el caso que nos sintamos sin energía, nuestra mente procesa la situación y nuestro cuerpo nos pide alimento; para que esto sucediera, nuestra mente pensó en base a las sensaciones, mas no, comunicamos la idea.

PATRONES DE CONSUMO EN REDES SOCIALES

Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA



Patrones de consumo en redes sociales y su relación con las competencias de comprensión lectora

Consumption patterns on social media and their relationship with reading comprehension skills

Ximena Elizabeth Ruiz Ruiz
<https://orcid.org/0009-0009-5938-6028>
Investigadora independiente, Ecuador
ximeeli1122@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2642>

RECIBIDO: 24/11/2025

ACEPTADO: 11/12/2025

RESUMEN

El objetivo de este estudio es evaluar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el uso de TikTok y WhatsApp, lo que exigió que la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo, y la aplicación de dos instrumentos. Para el análisis e interpretación de los datos cuantitativos, se empleó estadística la descriptiva, además de un análisis comparativo empleando software; mientras que los datos cualitativos se analizaron a través de una codificación temática. La muestra estuvo integrada por 120 estudiantes de tercero de bachillerato de una institución pública de Otavalo, sierra norte de Ecuador. Se aplicó la prueba PISA para conocer el nivel de comprensión lectora y una encuesta con preguntas cerradas para saber la percepción que tienen los propios estudiantes sobre la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora. Los resultados de la prueba PISA evidenciaron una puntuación más alta en comprensión de textos discontinuos y una baja puntuación en textos continuos. En cuanto a la encuesta, el 55 % del estudiantado manifestó una postura neutra respecto a la influencia que tienen las redes sociales en la comprensión lectora, mientras que un 24 % indica que la incidencia ha sido negativa. El 11 % de los encuestados no está seguro de la repercusión que tienen estas redes sociales y un 10 % considera que el efecto de las redes sociales ha sido positiva. En conclusión, el estudio no revela de modo significativo una percepción positiva entre el uso de TikTok y WhatsApp y el desarrollo de habilidades lectoras. Pero sí existe un empleo significativo (79 %), lo que expone a las redes sociales como una oportunidad para la enseñanza formal.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate the relationship between reading comprehension levels and the use of TikTok and WhatsApp, which required a combination of qualitative and quantitative approaches and the application of two instruments. Descriptive statistics were used to analyze and interpret the quantitative data, in addition to a comparative analysis using software, while the qualitative data were analyzed through thematic coding. The sample consisted of 120 third-year high school students from a public institution in Otavalo, in the northern highlands of Ecuador. The PISA test was administered to assess reading comprehension levels, and a survey with closed-ended questions was used to determine the students' perceptions of the influence of social media on their reading comprehension. The PISA test results showed higher scores in discontinuous text comprehension and lower scores in continuous text comprehension. In the survey, 55% of students expressed a neutral stance on the influence of social media on reading comprehension, while 24% indicated that the impact has been negative. Eleven percent of respondents were unsure of the impact of social media, and 10% considered the effect of social media to be positive. In conclusion, the study does not reveal a significant positive perception between the use of TikTok and WhatsApp and the development of reading skills. However, there is significant use (79%), which exposes social media as an opportunity for formal education.

Keywords: social media, reading comprehension, TikTok, WhatsApp, digital education

Palabras clave: redes sociales, comprensión lectora, TikTok, WhatsApp, educación digital

INTRODUCCIÓN

La educación y la comprensión lectora son un derecho humano fundamental y una herramienta indispensable para erradicar la pobreza y garantizar otros derechos imprescindibles. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2024), a través de su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023), enuncia la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (párr.1). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2024), asimismo, reconoce que la alfabetización y la matemática básica son aprendizajes fundamentales. Esto implica saber leer, escribir, sumar, restar y multiplicar. Estos conocimientos básicos son el primer paso hacia aprendizajes más complejos y especializados a lo largo de la vida. Se recalca que, “los niños que no pueden leer o comprender un texto sencillo tendrán dificultades para aprender cualquier otra materia en la escuela”. (UNICEF, 2024, párr. 2)

Sin embargo, a pesar de que el Estado reconoce esta importancia y de que en Ecuador se han adelantado campañas alfabetizadoras, los resultados no son satisfactorios y parecen agravarse con el paso del tiempo. De acuerdo con el informe técnico de la encuesta de habilidades del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC, 2019), aplicada a una población comprendida entre 16 y 65 años, Ecuador ocupó el último lugar de comprensión lectora y capacidad de cálculo entre los 38 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los hallazgos de la evaluación Ser Estudiante (SEST) 2022-2023, realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), revelan que más del 50 % de los alumnos de bachillerato en instituciones educativas fiscales, particulares, fiscomisionales y municipales del Ecuador no alcanzan los niveles de desempeño mínimos esperados en la mayor parte de las asignaturas del currículo. En el área de Lengua y Literatura, en particular, los estudiantes demuestran dificultades para comprender y utilizar información digital, analizar textos literarios y reconocer los cambios en la cultura escrita (INEVAL, 2024).

La preocupación por la insuficiencia en las habilidades comunicativas y de comprensión lectora se remonta a finales del siglo pasado en Europa, trascendiendo las fronteras regionales. Ya en España, se reportaba una inquietud palpable, con voces que señalaban que “los alumnos no se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos” (Cassany et al., 2003, p. 11), un hecho ratificado también por Sánchez Miguel (1998). Esta problemática cruzó el Atlántico, donde la crítica se enfocó en el nivel universitario. Desde Argentina, por ejemplo, las quejas se centraron en la formación previa de los estudiantes, manifestando que “Cada vez vienen peor. No saben leer ni escribir” (Palma Moreno, 2009, p. 255). Por su parte, Jáimez y Maurera (2009, p.20), desde Venezuela, hicieron hincapié en la dificultad que enfrentaban los docentes: no habían logrado que los estudiantes disfrutaran de la lectura en la era impresa, una tarea que se volvía aún más desafiante al inicio de la era digital. De manera paralela, y más allá de estas reflexiones, González Nieto (2001) había asegurado que la dificultad para “encontrar personas que hablen y, sobre todo, que escriban bien” se sentía en muchas partes del orbe, afectando no solo a políticos, sino también a universitarios y profesionales de los medios de comunicación (p. 20). Más recientemente, la investigación ha cuantificado esta dificultad. En Colombia, Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022) investigaron a 37 estudiantes de educación primaria, encontrando un desempeño medio en el nivel literal, pero un rendimiento bajo en los niveles inferencial y crítico. Esta tendencia se confirmó en Ecuador, donde Zambrano Molina y Fernández Reina (2022) reportaron resultados similares en 28 estudiantes de bachillerato: bajo rendimiento general, con un nivel literal aceptable (medio a alto) pero claras deficiencias en lo inferencial y lo crítico. Finalmente, la investigación de Herrera et al. (2015) con 317 estudiantes en Colombia reforzó el patrón: aunque se encontraron altos niveles en la extracción de información explícita, existían deficiencias significativas en los procesos superiores de construcción de significado, evaluación y crítica.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) transforma algunos aspectos operativos del proceso y posiblemente lo hace más complejo. Si bien el estudiante debe

procesar datos como lo ha hecho siempre, ahora también tiene nuevas tareas debido a la “sustitución del soporte (del papel a los bites digitales)”, cambios en “los artefactos para leer (del libro a la pantalla) y escribir (del lápiz y la goma al teclado)” (Cassany, 2016, párr. 3), y, además, también en un contexto más exigente debido a la cantidad ingente de material que debe seleccionar. Tan es así que hoy se discute la necesidad ineludible de la alfabetización digital, la cual ha sido definida por la UNESCO (1998) como “la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías digitales para el empleo, un trabajo decente y la iniciativa empresarial” (párr. 5). Esta exigencia se complementa con la demanda de alcanzar la competencia mediática, la cual, según Ríos Hernández et al. (2022), “comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes orientadas a la producción, gestión y análisis de contenidos mediáticos con y desde diversos entornos que propician el pensamiento crítico” (p. 245). Por lo tanto, el desarrollo de la lectura y la escritura se ha extendido al ámbito digital y mediático, buscando formar individuos capaces de interactuar de manera crítica y productiva con la tecnología y la información.

El rol del docente ha evolucionado: antes controlaba el aula, lo que se leía, lo que se sabía; pero ya no. Cassany (2016) lo corrobora en la realidad española, aunque sus palabras pueden transferirse a cualquier otra latitud: “Los chicos se conectan desde pequeños muchas horas al día y aprenden contenidos que no figuran en el currículo escolar y que tampoco pertenecen a nuestro entorno: el manga japonés, la música rasta o la NBA” (párr. 15). Efectivamente, los internautas tienen alcance tanto a contenidos extraños, singulares, como a nuevas ciber manifestaciones lingüísticas que no suelen pisar las aulas. Con toda razón, poco después juzga el estudioso catalán que “la tecnología ha ampliado las potencialidades del aprendizaje informal y, por ello, ha modificado la interrelación entre lo que ocurre dentro y fuera del aula” (Cassany, 2022, p. 15). El autor detalla lo siguiente: “ha multiplicado exponencialmente el aprendizaje informal, las posibilidades de aprender por tu cuenta, sin docente, libro de texto, horarios fijos de clase o exámenes ni certificados internacionales y reconocidos” (Cassany, 2022, p. 17). Esta suerte de

descentralización del conocimiento, según Martín-Barbero (2003), ha propiciado un gran cambio de paradigma en la educación. La estructura lineal y secuencial impuesta tradicionalmente por el libro impreso ha sido desafiada por la hipertextualidad y la multimodalidad de las tecnologías de la información y comunicación. Esta transformación no solo afecta la forma de leer y escribir, sino también la manera de pensar y aprender. En este contexto el docente transforma su rol de transmisor de conocimientos a facilitador y mediador del aprendizaje.

En el campo de las ciencias de la educación, se ubica el objeto de aprendizaje: la comprensión lectora. Se entiende como la capacidad de interpretar, analizar y sintetizar información en textos escritos. Es un proceso de construcción de significado que demanda esfuerzo cognitivo porque no es simple recitación de contenido (Solé, 1998). En efecto, esta competencia no solo implica la decodificación de palabras y frases, sino también la comprensión de ideas complejas, la identificación de relaciones entre conceptos y la capacidad de inferir significados y evaluar la validez de la información presentada. El entendimiento de textos es fundamental para el aprendizaje y el pensamiento crítico (Aloqaili, 2012), ya que permite a los lectores interactuar de manera efectiva con el material escrito, construir conocimiento y aplicar lo aprendido en diversos contextos académicos y profesionales; sin embargo, tradicionalmente no se ha considerado la lectura como medio de aprendizaje (van Woudenberg, 2021). En el ámbito educativo, el entender a través de la lectura implica procesos cognitivos profundos; por ende, se hace fundamental identificar factores que influyen en su desarrollo. Incluso la lectura es la puerta hacia otros conocimientos. De hecho, en el mundo actual, “si alguien no sabe leer puede olvidarse de las demás habilidades” (Banda y Mpolomoka, 2016, párr. 1).

En el mundo actual, es indiscutible la relación entre las redes sociales y la cultura digital en la vida diaria. Lo que ha transformado el proceso de lectura:

Con Internet todo cambia. La sustitución del soporte (del papel a los bites digitales) provoca la renovación total de la práctica lectora.

Cambian los artefactos para leer (del libro a la pantalla) y escribir (del lápiz y la goma al teclado), la textualidad (de la linealidad al hipertexto; de la grafía a la multimodalidad), los géneros (de la carta al chat o el blog) y los procesos de producción, recepción y distribución de textos. Hoy participamos en foros, posteamos en blogs, publicamos en Facebook de manera sencilla, rápida y barata, para miles de personas, mientras cierran editoriales y librerías y nacen tiendas virtuales, repositorios digitales y redes sociales de amigos, colegas y VIP para compartir las novedades. (Cassany, 2016, párr. 3)

Veinte años antes, Colomer (1996) explicó que “el progreso de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo” (p. 125), lo cual influye en los hábitos y competencias lectoras tradicionales, ya que la composición de contenidos no es igual. Entonces, nuevas respuestas debemos ofrecer a los pequeños y jóvenes lectores. ¿Será que las redes se pueden usar para ello?

Algunos autores postulan que la tecnología no siempre genera beneficios. Hay quien piensa que las redes sociales, como por ejemplo WhatsApp y TikTok, fomentan una lectura superficial, breve y fragmentada, lo que promueve la dispersión y la atención dividida, y de este modo afectar negativamente la habilidad de los lectores para sumergirse en textos continuos y discontinuos (Boullousa, 2014). Delgado et al. (2019) realizan dos reportes negativos, en primer lugar, que “leer en pantalla disminuye nuestra comprensión del texto, sobre todo si se trata de contenido informativo” (p. 28) y, en segundo, que “la lectura digital favorece la distracción, lo que interfiere en las capacidades cognitivas necesarias para leer y comprender; entre ellas, la atención, la concentración y la memorización” (p. 28). Destacó que “la lectura enfrenta una gran competencia debido a la existencia de distractores que hacen que los adolescentes le resten importancia a esta actividad, la cual es crucial para adquirir agilidad en el pensamiento” (párr. 16). Carrillo (2017) completa este negativo panorama cuando asevera que

un entorno mediado por medios electrónicos genera desinterés lector. Arab y Díaz (2015) señalan que el uso excesivo de redes sociales ha demostrado tener efectos adversos en diversos aspectos, tales como la memoria, la concentración, el rendimiento cognitivo y el tiempo de reacción, lo que subraya la necesidad de abordar los posibles riesgos asociados con esta práctica.

Esta tensión entre la rapidez de la interacción en línea y la reflexión profunda que demanda las lecturas comprensiva y crítica plantea desafíos significativos para la formación de habilidades críticas y analíticas en la era digital. En este sentido, interpretando a Wolf (2018), correspondería conjeturar que la lectura en medios digitales podría perjudicar nuestra evolución cognitiva dado que en procesos de evolución, la lectura es un trabajo reciente para el cerebro. Sin embargo, conviene tener presente que en un estudio comparativo en el que se relacionaron políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en PISA en cuatro países (España, Italia, Lituania y Estonia), Alonso-Sainz (2021) halló un impacto significativamente positivo en la competencia lectora.

Los argumentos anteriores dan cuenta de la importancia de realizar un estudio que trate esta temática. Planteada esta realidad, habría que reflexionar y preguntarse: ¿qué está pasando con los jóvenes ecuatorianos? ¿Leen más o leen menos? Estas preguntas se pueden responder acudiendo a una localidad determinada y cuestionar, ¿qué se sabe acerca de la capacidad de leer de los estudiantes de la ciudad de Otavalo? En la Unidad Educativa República del Ecuador de la ciudad de Otavalo, los estudiantes de tercer curso de bachillerato enfrentan dificultades en la comprensión lectora, un vocabulario limitado, escaso razonamiento lógico-verbal y una escritura inadecuada. Todo esto se conoce, gracias a la experiencia docente en esta unidad educativa. Este problema se agrava con la creciente exposición a redes sociales. En consecuencia, se hace imprescindible preguntar: ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer año de Bachillerato y el uso de recursos tecnológicos como TikTok y WhatsApp? ¿Cuál es el nivel de comprensión

lectora de los estudiantes de tercer año de bachillerato ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de tercero de bachillerato sobre la influencia del tipo de contenido que consumen en TikTok y WhatsApp en el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora? Con el propósito de responder estas interrogantes, este estudio se plantea el siguiente objetivo: evaluar la relación entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercero de bachillerato y los recursos tecnológicos como TikTok y WhatsApp.

Antecedentes o investigaciones recientes vinculadas con el tema

La lectura ha sido atendida desde hace siglos, debido a ello son muchas las investigaciones que intentan analizar su complejidad. Entre el alto número de estudios se ha hecho un extracto centrado en la relación entre la comprensión lectora y los recursos digitales actuales enfatizando en dos redes sociales: WhatsApp y TikTok. Ello se ve a continuación mediante los antecedentes sistematizados.

La comprensión lectora

En una importante ciudad de la costa ecuatoriana, Bravo-Suárez et al. (2024), a partir de una muestra integrada por 100 estudiantes, 10 docentes y 5 administradores en Guayas y un enfoque mixto, investigaron los desafíos en comprensión lectora y lectoescritura de estudiantes de bachillerato en el contexto pandémico. La limitada comprensión que hallaron se la atribuyen a la ausencia de las TIC en las aulas y a la baja interacción docente-estudiante en educación en línea. Los docentes destacaron que la escasez de dispositivos y conexión estable dificultó su tarea. Observaron que las redes sociales influyen negativamente en la capacidad crítica y hábitos de lectura, distraen y reducen la atención en textos extensos.

Rico-Juan et al. (2024) exploraron la relación entre la comprensión lectora en adolescentes españoles de 15 años, el uso de tecnologías digitales y factores socioeconómicos. Los resultados indican que la supervisión familiar y el control del tiempo en internet y videojuegos son fundamentales. Un uso moderado

de internet (1-4 horas diarias) mejora la comprensión lectora, mientras el uso excesivo, especialmente de videojuegos en línea, puede asociarse con menor rendimiento. Las redes sociales no mostraron impacto significativo en estos datos. Concluyen que mejorar la comprensión lectora requiere supervisión temprana del uso digital y equilibrio en el consumo, advirtiendo riesgos del uso excesivo de plataformas. La intervención familiar y escolar es clave para potenciar competencias críticas en la era digital.

Redes Sociales (WhatsApp y TikTok)

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2016-2017), Suárez Ramírez (2018) analizó diversas variables de las cuales interesan el uso y frecuencia de la red social WhatsApp en 507 estudiantes universitarios y su influencia académica y emocional. Los resultados muestran que el 94.67% usa WhatsApp como principal medio de comunicación, con un promedio de más de dos horas diarias. También valoran beneficios en coordinación, intercambio de información, colaboración, aunque advierten perjuicios por uso excesivo.

Rodríguez Valerio (2020) evaluó el uso de WhatsApp como apoyo en la enseñanza universitaria en la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica. Aplicó una estrategia didáctica con WhatsApp en 7 cursos, que involucró 165 estudiantes de distintos niveles y carreras durante 2018-2019. En general, la percepción fue positiva y en lo que a comprensión lectora refiere se percibió que apoya el acceso constante a contenidos y materiales, y mejoró el entendimiento.

Tecnologías de la información y comunicación

Burin et al. (2016), apoyados en métodos mixtos, caracterizaron el constructo 'habilidades digitales' desde una perspectiva conceptual y operacional y revisaron investigaciones sobre su relación con la comprensión lectora. Los resultados indican que las competencias lectoras están asociadas con las competencias digitales. También destacan la relación diferencial entre la comprensión lectora y el uso recreativo de las tecnologías digitales: aunque

las TIC podrían potencialmente ayudar a la lectura comprensiva, en la práctica esta relación no siempre se cumple. El estudio de Salmerón y Delgado (2019) podría complementar el anterior, pues cuando investigaron sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el rendimiento académico y comprensión lectora, concluyeron que el efecto dependerá ni del recurso en sí, sino de lo que se aprende y se ejecuta con este.

Pérez Benítez y Ricardo Barreto (2022), en su artículo científico Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC, muestran los hallazgos de una investigación mixta sobre los componentes que influyen en la comprensión lectora de estudiantes de primaria y su relación con las TIC. El estudio concluye que dos factores clave para mejorar la comprensión lectora son la enseñanza explícita de estrategias de comprensión y la mejora en los planes de formación docente.

Las investigaciones anteriores abordan el impacto multidisciplinario de las TIC en la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes. Se evidencia que, aunque las habilidades digitales están asociadas con las competencias lectoras (Burin et al., 2016), el uso de las TIC no garantiza una mejora automática en el desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora y su eficiencia depende básicamente del “cómo se utilizan” estas tecnologías de la información y comunicación (Salmerón y Delgado, 2019). Las redes sociales como WhatsApp y TikTok pueden ser herramientas valiosas si son usadas de la forma correcta para facilitar la comunicación y el acceso a material educativo, mejorando la comprensión lectora en los estudiantes (Rodríguez Valerio, 2020). No obstante, la participación profunda en un entorno digital puede llegar a complicar la obtención y desarrollo de las habilidades de lectura tradicionales (Alonso-Sainz, 2021), y la brecha digital y la insuficiente interacción con herramientas digitales, pueden limitar significativamente el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes (Bravo-Suárez et al., 2024). La supervisión familiar (Rico-Juan et al., 2024) y la formación docente en estrategias de comprensión lectora (Pérez Benítez y Ricardo Barreto,

2022) son decisivas para aprovechar el potencial de las TIC y atenuar sus posibles efectos negativos. Una vez presentado este panorama, en el siguiente apartado se abordarán los conceptos esenciales relacionados con la temática aquí tratada.

METODOLOGÍA

La presente investigación utilizó un enfoque metodológico mixto con la intención no solo de ofrecer datos complementarios, sino de examinar la realidad desde la globalidad. Esta aproximación permitió integrar datos numéricos y objetivos con perspectivas subjetivas para una comprensión más completa. Se trató de una investigación de campo dado que se recogieron los datos directamente de los estudiantes durante una actividad áulica, realidad en la que ninguna variable externa a la actividad fue manipulada ni controlada (Arias, 2012). La técnica principal fue la encuesta, que de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), “recopila información acerca de las preferencias, actitudes y percepciones o creencias de la muestra” (p. 9). Se materializó en dos instrumentos: una parte liberada de una prueba PISA y un cuestionario con preguntas cerradas (10) y abiertas (4) que fue validado por un trío de expertos y luego pilotado con 20 estudiantes. Su diseño fue cuidadoso, pues, como enfatiza Brace (2011), este “debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 250). Esta herramienta demostró ser versátil. Facilitó tanto la descripción de opiniones como la exploración de las relaciones causales intrínsecas a dichas opiniones.

Participantes

La muestra de investigación estuvo compuesta por 120 estudiantes (58 hombres y 62 mujeres) de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa pública de Otavalo, sierra norte de Ecuador. Siguiendo la recomendación de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) para garantizar el acceso a la información pertinente, la población fue seleccionada por criterios de accesibilidad y conveniencia. La muestra fue escogida aleatoriamente de tres de los cinco paralelos. Esta selección se alinea con la definición de “población objetivo” de Arias (2012),

entendida como el “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p. 81).

Seguidamente, en la tabla 1 se presenta una síntesis en la que se detalla todo el procedimiento ejecutado -seis fases- para alcanzar los objetivos de esta investigación.

Tabla 1

Proceso para efectuar la investigación: síntesis

FASE 5: Construcción del Marco Teórico	• Revisión metódica de la literatura científica existente sobre comprensión lectora en la era digital. • Definir con precisión las competencias lectoras que se evaluarían. • Se formularon las preguntas de investigación que guiarían el estudio.	
FASE 5: Diseño de los Instrumentos de Investigación	• Se seleccionó y adaptó una prueba liberada del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). (Texto continuo y discontinuo)	• Se elaboró un cuestionario con 14 preguntas (10 cerradas en escala Likert y 4 abiertas).
FASE 3: Validación del Instrumento	• El instrumento combinado (cuestionario) fue revisado, aprobado y validado por tres expertos en el área.	
FASE 4: Gestión de Permisos y Socialización	• Se gestionaron y obtuvieron los permisos institucionales y la autorización formal para la investigación. • Se socializó la investigación con estudiantes, docentes y padres de familia. • Se solicitó el consentimiento informado firmado por estudiantes y representantes legales, asegurando la voluntariedad y el respeto a los derechos de los participantes.	
FASE 5: Aplicación de Instrumentos y Recolección de Datos	• Se aplicó la prueba PISA a una muestra representativa de 120 estudiantes de tercero de bachillerato.	• Se aplicó el cuestionario a la misma muestra para recoger datos sobre la percepción del impacto del tipo de contenido consumido en redes sociales.
FASE 6: Análisis e Interpretación de datos	• Se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas para calcular medidas de tendencia central y dispersión que caractericen el desempeño general. • Se analizó las tres dimensiones de la competencia lectura según PISA: tipo de contenido (lectura continua y discontinua), competencias cognitivas (recuperación, integración, reflexión) y contexto de lectura.	• Se realizó el análisis estadístico descriptivo de las respuestas cerradas del cuestionario (escala Likert) para cuantificar tendencias y percepciones predominantes. • Se realizó el análisis cualitativo temático de las respuestas abiertas para identificar categorías y patrones relacionados con la influencia percibida del contenido digital en el desarrollo de habilidades lectoras.

Nota. Este gráfico presenta una síntesis clara y concisa de las fases que se llevaron a cabo en la investigación por cada objetivo específico para su consecución.

La prueba PISA y la encuesta se aplicaron a una muestra aleatoria de 120 estudiantes, conformada por 52 hombres y 68 mujeres estudiantes del tercer año de bachillerato de una unidad educativa pública de Ecuador.

Los datos cuantitativos se tomaron de la puntuación de la prueba PISA y de los ítems cerrados de la encuesta, mientras que los datos cualitativos se recogieron a través de las preguntas abiertas de la encuesta, orientadas a explorar la percepción de los estudiantes sobre la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora.

Consideraciones bioéticas

Con la finalidad de proteger los derechos de todos los informantes, esta investigación adoptó medidas éticas estrictas. Previo al inicio del estudio, se obtuvo el consentimiento informado por escrito por parte de los representantes legales y de los estudiantes, detallando claramente los objetivos y procedimientos de la investigación. Se enfatizó la voluntariedad de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Para garantizar la confidencialidad, se asignó un número a cada participante y se mantuvo el anonimato en la presentación de los resultados. De esta manera, se respetaron los derechos de todos los informantes, evitando cualquier tipo de discriminación. Al implementar estas medidas, se certificó que la investigación se desarrollara de forma ética y responsable, contribuyendo a la construcción de un conocimiento científico sólido y confiable.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La percepción estudiantil

Seguidamente, se apreciará las percepciones de los estudiantes con respecto al uso y a los beneficios que les brindan las redes sociales. Por ejemplo, en la figura 1, se presentan dos gráficos. Permite leer por separado y también realizar una comparación sobre la preferencia o no de WhatsApp y TikTok.

Figura 1

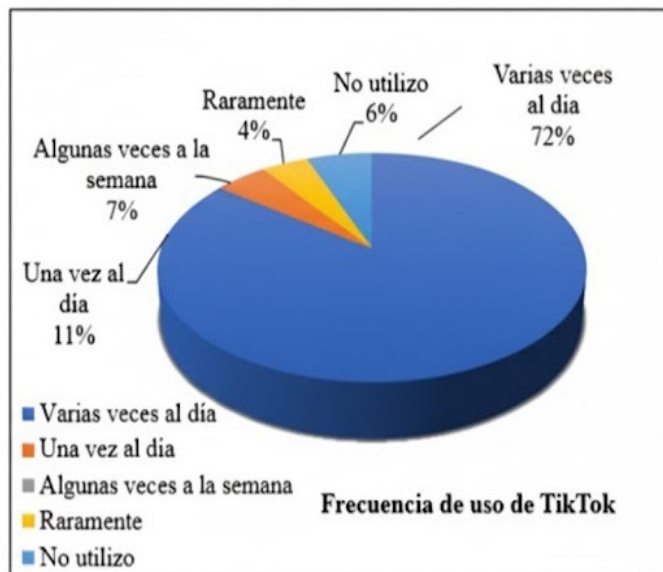
Frecuencia de uso de TikTok y WhatsApp



Continuación

Figura 1

Frecuencia de uso de TikTok y WhatsApp



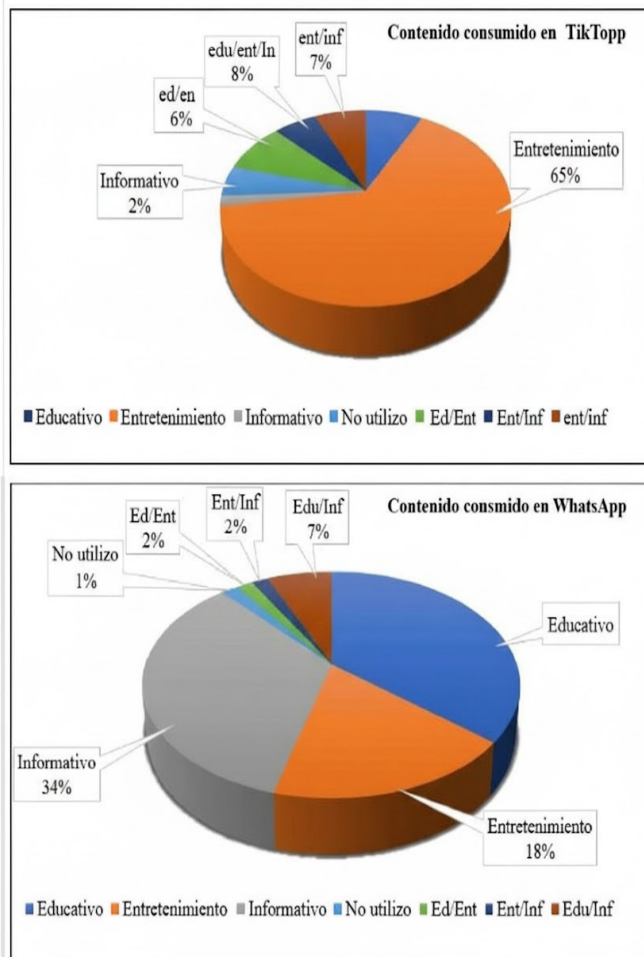
Las aplicaciones TikTok y WhatsApp son definidas como: una aplicación y una red social de origen chino, que permiten a los usuarios crear, editar y compartir videos cortos en formato vertical (Virós-Martín et al., 2025), mientras que WhatsApp es una plataforma virtual de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes (smartphone), que facilita la comunicación rápida y efectiva entre sus usuarios (Lee et al., 2023).

En este caso la figura 1 destaca la alta frecuencia de uso de ambas redes sociales, pero sobre todo la de WhatsApp con un 79 % que lo utilizan varias veces al día. Este dato concuerda con lo que encontró Suárez Ramírez, (2018) en Gran Canaria donde se identifica que el 94,67 % de los estudiantes usa WhatsApp más de dos horas diarias. El tiempo de uso de WhatsApp es más dominante, incluso superior al tiempo de uso de TikTok, lo que recalca la importancia de WhatsApp en la comunicación diaria. Con un 72 %, se encuentra el uso de TikTok varias veces al día, indicando así un alto nivel de participación en esta red social por parte de los estudiantes. Para Arab y Díaz (2015), el empleo excesivo de redes sociales ha demostrado tener efectos adversos en diversos aspectos, tales como la memoria, la concentración, el rendimiento cognitivo y el tiempo de reacción. En este sentido, se evidencia un alto porcentaje de uso excesivo o sin control parental de las redes sociales por parte de los estudiantes de tercero de bachillerato.

A continuación, se presenta la figura 2 que muestra los contenidos que ven o escuchan en WhatsApp y TikTok los estudiantes de Bachillerato.

Figura 2

Contenidos que se ven o escuchan en WhatsApp y TikTok



Las redes sociales, según Boyd y Ellison (2007), son un servicio online que posibilita a las personas montar un perfil personal o público que les permite comunicarse de manera inmediata y en tiempo real, enlazarse con un sinnúmero de usuarios con los que comparten gustos similares, observar, analizar y acceder a sus conexiones, gustos y datos personales. En la figura 2 se evidencia el tipo de contenido consumido por los estudiantes de tercero de Bachillerato en dos de las redes sociales más populares actualmente: WhatsApp y TikTok.

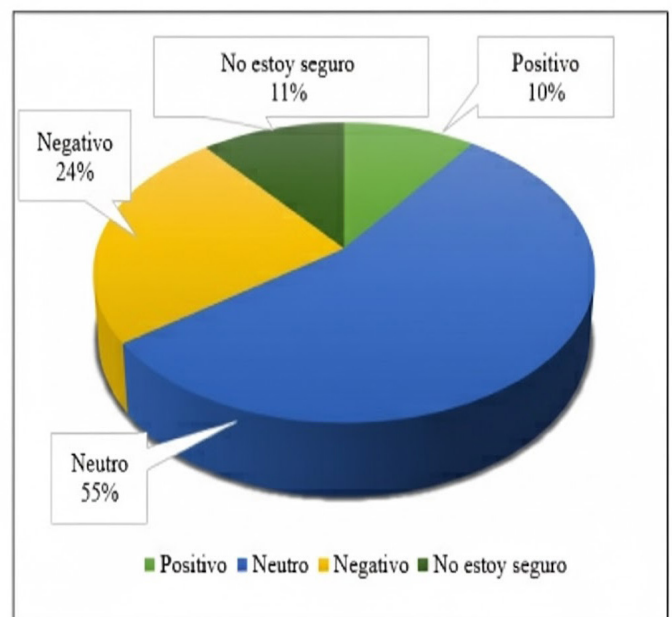
Al analizar cada figura por separado los resultados arrojan que en WhatsApp se consume el 36 % de contenido educativo, este es el más alto porcentaje,

lo que sugiere que WhatsApp se utiliza mayormente para compartir información y aprendizaje. Esta plataforma ocupa el segundo lugar de preferencia con un 34%, esto implica que WhatsApp también es una red social importante para la difusión de noticias y actualizaciones. Esta información concuerda con lo descubierto por Suárez Ramírez (2018), quien muestra que WhatsApp es una herramienta fundamental en la vida cotidiana y académica de los estudiantes, destacando su potencial para facilitar la comunicación y el aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, los resultados apuntan que TikTok es empleado mayoritariamente con fines de entretenimiento; en primer lugar con un 65 %. Este es el segmento predominante, lo que confirma la consigna de TikTok como una plataforma de videos cortos y divertidos. En segundo lugar, con apenas un 7 % se encuentra el contenido educativo, esto indica que TikTok también se utiliza para compartir contenido educativo aunque en menor porcentaje en comparación con WhatsApp. Debido a estos resultados no es asombroso lo que reporta la figura 3 que reporta un alto porcentaje de neutralidad.

Figura 3

Percepción sobre el tipo de contenido consumido en TikTok y WhatsApp



Para el Ministerio de Educación de Ecuador (2025), el uso excesivo de teléfonos inteligentes afecta la salud física e intelectual de los estudiantes. Entre estas afecciones, se destaca la falta de progreso emocional y el decrecimiento en el interés académico. La figura 3 revela una percepción mayoritaria con un 55 % de neutralidad por parte de los estudiantes que perciben que el contenido que han consumido en estas redes sociales no ha influido en su comprensión lectora, señalan que “el impacto es neutro, ya que sí es verdad que de cierta forma nos ayuda a comprender ciertos temas, sin embargo, hay otro tipo de contenido que únicamente nos confunde y distrae”, pero también subraya la preocupación significativa sobre el impacto negativo del consumo de los contenidos de las redes sociales TikTok y WhatsApp en la comprensión lectora con un 24 % de la población estudiada que creen que el contenido consumido ha tenido un impacto negativo, los estudiantes mencionan que consideran que hay un impacto negativo y en sus palabras, “veo contenido en redes sociales para entretenerme y pasar el tiempo” “yo creo que ha tenido un impacto negativo, porque no me concentro y me distraigo fácilmente, para mí la mejor opción es leer libros físicos” y en contraposición un 10 % de los estudiantes consideran que el impacto es positivo afirmando que “para mí el impacto es positivo ya que me ha ayudado a leer detenidamente, comprender y analizar información” y un 11 % de los estudiantes encuestados no están seguros del impacto que han tenido los contenidos de redes sociales en su comprensión lectora ya que aseguran que “solo veo videos de entretenimiento y rara vez videos informativos o educativos”. Este hallazgo tiene concordancia con lo descubierto por Rico-Juan et al. (2024) que muestra que la supervisión familiar en la utilización de tecnologías digitales, en particular el control del tiempo dedicado a internet y a los videojuegos, juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Aquí concluye el análisis de la encuesta orientada a explorar la percepción de los estudiantes sobre la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora y empieza el análisis de los resultados obtenidos luego de aplicar la prueba PISA encaminada a conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

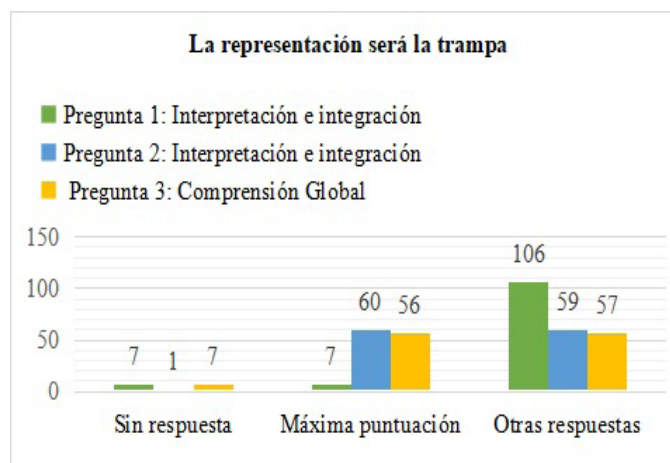
¿Qué dice la prueba PISA?

Las figuras 4 y 5 son el resultado de la prueba PISA tanto del texto continuo como del texto discontinuo, así como también el resultado del análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes. Los puntajes de la prueba PISA se emplearon para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes mientras que la encuesta se aplicó para conocer su percepción de la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora.

Para poder comprender las figuras que se presentan a continuación es necesario conocer los criterios de corrección que emplea PISA y que han sido utilizados para fines de la presente investigación. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2025), los criterios de corrección empleados en las evaluaciones PISA contemplan distintos códigos para puntuar la comprensión, diferenciando los procesos.

Figura 4

Evaluación de las habilidades lectoras en un texto continuo

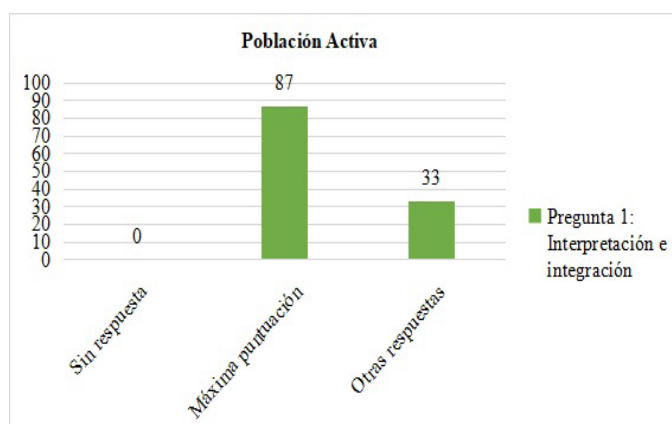


Para Cassany et al. (1994), comprensión lectora es un proceso en el que el lector construye activamente el significado de un texto. No solo identificar la idea principal, ideas secundarias y los detalles, sino también captar las relaciones implícitas en la lectura. Principalmente, comprender un texto implica recrearlo mentalmente mientras se lee, aplicando estrategias que facilitan una interpretación activa y significativa del mensaje. En este orden de

ideas, el gráfico evidencia una variación significativa entre las diferentes habilidades de interpretación y comprensión de textos continuos. Se analiza que hay una mayor fortaleza en la comprensión global a diferencia de la interpretación e integración.

La evaluación muestra un nivel aceptable de rendimiento en algunas áreas de interpretación y comprensión global (88,33 %), sin embargo, también se identifica un menor desempeño en las habilidades de integración e interpretación (50 %), lo cual es similar a los hallazgos de Zambrano Molina y Fernández Reina (2022), quienes revelaron que los estudiantes aún luchan con el análisis y la interpretación de textos complejos, al igual que con la expresión de opiniones bien fundamentadas.

Figura 5
Interpretación e integración en un texto discontinuo



El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023) define la interpretación e integración de la información como la capacidad que tiene el lector para comprender el significado de un texto, su intertextualidad, su capacidad de relacionarlo con las diferentes partes y generar inferencias. En este caso, por ejemplo, los estudiantes leyeron “Población activa”, un texto discontinuo en forma de un esquema de árbol en el que se muestra la estructura de la población activa de un país. Cuando respondieron la primera pregunta planteada por PISA, demostraron su habilidad para interpretar e integrar la información dado que contestaron correctamente 87 de las 120 personas evaluadas.

Podemos evidenciar que todos los estudiantes contestaron a la pregunta en el ámbito de interpretación e integración de la información obteniendo la máxima puntuación, lo que nos demuestra que las personas evaluadas tienen un mejor desempeño en la interpretación e integración de textos discontinuos no así en la reflexión y valoración, entendiendo así que les resulta más fácil comprender e integrar la información y les cuesta mucho más reflexionar críticamente lo leído. Los resultados obtenidos y expuestos en la figura 5 revelan una diferencia significativa entre la habilidad de interpretación básica (31 %) y la de reflexión crítica (22 %). Este contraste evidencia una propensión: los estudiantes logran identificar e integrar la información explícita con mayor facilidad que reflexionar o emitir una crítica a partir de lo leído en el texto.

Este hallazgo concuerda con estudios previos como los de Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), quienes afirman que en el nivel literal los estudiantes logran un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo. Por otra parte, también resulta relevante que no hayan dejado en blanco las preguntas de interpretación, mientras que en la parte crítica hubo nueve sin respuesta, lo que puede entenderse como una señal de inseguridad o desconocimiento por parte de los estudiantes para abordar preguntas de pensamiento crítico.

Esta abstención a responder sugiere no solo una debilidad en dichas habilidades sino posiblemente un escaso entrenamiento o motivación frente a actividades que exigen mayor elaboración cognitiva.

En la figura que se presenta a continuación se expone los resultados conseguidos en el apartado de obtención y recuperación de la información de un texto discontinuo.

Figura 6

Obtención y recuperación de la información en un texto discontinuo



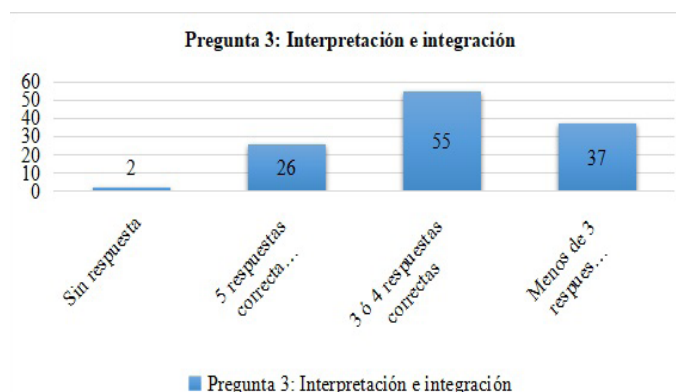
Para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023), la obtención y recuperación de la información se define como la capacidad que tiene el lector para comprender el significado del texto, relacionar con las diferentes partes y generar inferencias. En este caso, los estudiantes luego de leer un texto discontinuo debían responder una pregunta enfocada en la habilidad de obtención y recuperación de la información presentada en la lectura “Población activa”.

La figura 6 presenta los resultados obtenidos por los estudiantes en la habilidad de obtención y recuperación de la información. El bajo porcentaje de lectores que alcanzan la máxima puntuación es apenas del 8 % y el alto porcentaje de respuestas parciales con un 68 % indica que, aunque esta competencia es básica en la comprensión lectora, presenta serias debilidades en la mayoría del grupo evaluado. El hecho de que casi 1 de cada 10 estudiantes no haya respondido también revela un área preocupante. Los resultados que se presentan en la figura 6 demuestran que los estudiantes presentan una deficiencia en la habilidad de obtención y recuperación de la información en textos discontinuos en contraposición a lo que mencionan Herrera et al. (2015), afirman que los estudiantes tienen altos niveles de extracción de la información implícita y explícita.

A continuación, presentamos la figura 7, en la que se expone los resultados obtenidos en el apartado de integración e interpretación de la información en un texto discontinuo.

Figura 7

Interpretación e integración en un texto discontinuo



En la figura 7 se demuestra que, de los 120 estudiantes evaluados, el 21,7 % (26 estudiantes) respondió correctamente los cinco ítems, lo que evidencia un dominio pleno de las habilidades de interpretación e integración en textos discontinuos. El 45,8 % (55 estudiantes) alcanzó entre tres y cuatro respuestas correctas, ubicándose en un nivel medio-alto que indica comprensión parcial con ciertas limitaciones. Por otro lado, el 30,8 % (37 estudiantes) obtuvo menos de tres aciertos, reflejando un desempeño bajo y dificultades significativas para establecer relaciones entre la información y construir significados globales. Finalmente, el 1,7 % (2 estudiantes) no respondió, lo cual podría atribuirse a factores externos como desmotivación o problemas de comprensión más severos. Estos datos muestran un rendimiento general intermedio, con una distribución heterogénea.

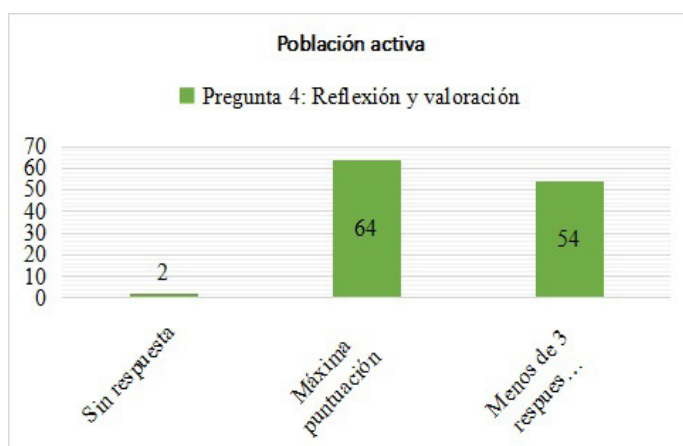
Estos resultados revelan un rendimiento aceptable pero no sobresaliente en el proceso de interpretación e integración: la mayoría comprende al menos la mitad del contenido, pero solo la quinta parte de los estudiantes evaluados logran un dominio completo de este proceso lector.

Este hallazgo concuerda con estudios previos como los de Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), quienes afirman que en el nivel literal los estudiantes logran un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo. Por otra parte, también resulta relevante que no hayan dejado en blanco las preguntas de interpretación, mientras que en la parte crítica hubo dos estudiantes que respondieron, lo que puede

interpretarse como una señal de inseguridad o desconocimiento por parte de los estudiantes para abordar preguntas de pensamiento crítico. Esta abstención a responder sugiere no solo una debilidad en dichas habilidades sino posiblemente un escaso entrenamiento o motivación frente a actividades que exigen mayor elaboración cognitiva.

Se presenta más abajo la figura 8, que contiene los resultados obtenidos del apartado de reflexión y valoración en un texto discontinuo.

Figura 8
Reflexión y valoración en un texto discontinuo

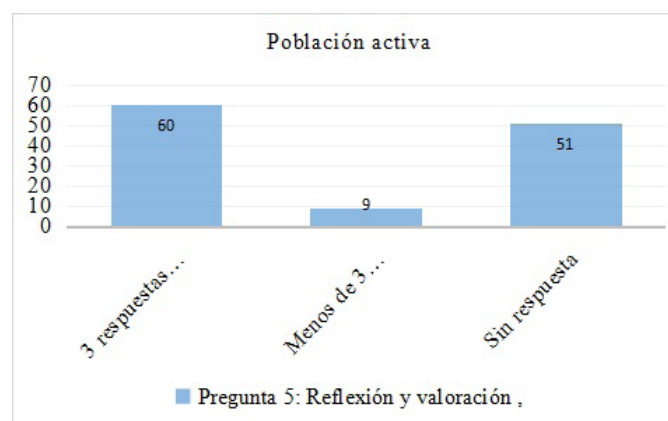


Sanz Moreno (2005) define a la reflexión y valoración del texto como un “viaje de ida y vuelta: de la visión general al análisis y de nuevo a la síntesis, en una continua dialéctica entre las partes y la globalidad del texto” (p. 111). En este apartado, por ejemplo, el 53 % de los estudiantes evaluados respondieron de forma correcta en la pregunta que corresponde a la habilidad de reflexión y valoración. Aunque la mayoría de estudiantes muestra el alcance de sus habilidades en reflexión y valoración, un número significativo de alumnos obtuvo un bajo desempeño. Esto indica que, si bien hay una mayoría con una excelente reflexión, también existe un número considerable que requiere apoyo adicional para alcanzar esta habilidad. Y en concordancia con lo que afirma Cassany (2006), los procesos de reflexión y valoración crítica de la lectura necesitan de una mediación didáctica constante, ya que estas habilidades se van desarrollando de forma paulatina y no de forma espontánea. Con lo que antecede se puede afirmar que la presencia de un grupo de estudiantes que logra la máxima puntuación podría estar relacionada con su experiencia previa o

mayor exposición a textos argumentativos y mientras que el alto porcentaje de estudiantes que responde parcialmente indicaría una falta de apoyo y desarrollo de dichas habilidades de acuerdo a lo dicho por Cassany (2006).

En lo subsiguiente se exhibe la figura 9, que contiene los resultados extraídos del apartado de reflexión y valoración de la información en un texto discontinuo.

Figura 9
Reflexión y valoración en un texto discontinuo



En la figura 9 se evidencia que, en la evaluación de comprensión lectora de un texto discontinuo de tipo reflexivo y valorativo, aplicada a 120 estudiantes mediante tres ítems, se evidencia una distribución altamente desigual del desempeño. El 50 % de los participantes (60) alcanzó 3 respuestas correctas, máxima puntuación, lo que indica un nivel satisfactorio de reflexión y capacidad para emitir juicios críticos sobre el texto. En contraste, 9 alumnos (7,5 %) obtuvieron menos de tres respuestas correctas, lo que evidencia dificultades para superar los niveles básicos de comprensión y construir valoraciones críticas a partir del contenido del texto. Un dato particularmente significativo es que 51 escolares (42,5 %) no respondieron la pregunta, lo que podría interpretarse como una señal de desinterés, incomprensión del formato o dificultades profundas para abordar tareas de reflexión crítica. Esta distribución sugiere que, aunque la mitad del grupo demuestra habilidades consolidadas en el nivel más alto de la comprensión lectora, una proporción considerable no logra

evidenciar procesos de valoración, ya sea por falta de competencia o por factores contextuales que afectan su desempeño. Así, se constata un escenario educativo desigual, donde coexisten estudiantes con dominio pleno junto a otros que presentan vacíos importantes en habilidades superiores de lectura, lo que plantea un reto en términos de equidad y fortalecimiento de la competencia lectora a niveles más profundos.

CONCLUSIONES

Los resultados del test PISA revelan un panorama mixto: si bien los alumnos del último año de secundaria demuestran un nivel aceptable de comprensión lectora, destacando en la interpretación de textos discontinuos (como mapas o gráficas), también se identifican carencias importantes. Estas dificultades emergen en habilidades de integración e interpretación en textos continuos, así como en la reflexión y valoración crítica. Es decir, aunque logran entender información directa y hacer inferencias básicas, necesitan más apoyo para desarrollar un análisis crítico y una valoración profunda, aspectos clave para un aprendizaje autónomo.

Dado que les cuesta más unir fragmentos, encontrar detalles ocultos o formarse una opinión propia en textos complejos, es necesario ayudarles a leer más allá de lo evidente. Se requiere enseñarles a ser verdaderos investigadores de la lectura: animándolos a preguntar al texto, a buscar las ideas principales incluso cuando están escondidas y a reflexionar sobre la intención del autor. Esto se puede lograr pidiéndoles que resuman lo leído, que defiendan su punto de vista en un debate o que busquen información específica en un texto complejo. Al hacer la lectura más interactiva y retadora, no solo mejorarán sus habilidades, sino que descubrirán el placer de desentrañar historias y argumentos complejos. El objetivo es que la lectura tenga las tres “e”: educativa, entretenida y emocionante, para que los estudiantes trasciendan lo evidente y desarrollen una comprensión más profunda.

La investigación muestra que el nivel de comprensión lectora se ve influido tanto por la frecuencia de uso como por el tipo de contenido que los alumnos consumen en TikTok y WhatsApp. La

opinión estudiantil es mayoritariamente indiferente (55 %) sobre este impacto, aunque un 24 % percibe un efecto negativo. Se aprecia una clara división: WhatsApp se usa de forma notable para contenido educativo (36 %) e informativo (34 %), mientras que TikTok es una plataforma eminentemente de entretenimiento (65 %), con bajo contenido educativo (7 %). Aunque WhatsApp puede ser un soporte para el aprendizaje, el consumo excesivo de entretenimiento en TikTok podría dificultar el desarrollo de habilidades lectoras para textos complejos.

Siendo TikTok y WhatsApp parte de la vida diaria de los educandos, y ante la preocupación de que el acostumbamiento a formatos cortos afecte la concentración, la solución no es prohibir, sino convertir estas redes sociales en aliadas. En lugar de verlas como enemigas, resulta más provechoso usarlas como herramientas pedagógicas. Se puede enseñar a los estudiantes que las habilidades para entender un video corto o un meme pueden aplicarse a textos más complejos. Si un video despierta su interés, se les puede motivar a profundizar buscando noticias o ensayos relacionados. Es fundamental formar lectores críticos del contenido digital: ¿quién lo publicó?, ¿es una fuente confiable?, ¿el contenido es constructivo? Promover que sigan cuentas educativas y dialogar sobre el equilibrio en el uso de las redes es clave para enseñarles a usarlas de manera inteligente, aprovechando estos espacios para aprender y no solo para entretenerse.

Los datos obtenidos resaltan la importancia de observar detenidamente el uso de las tecnologías digitales en la educación, no solo para entender su impacto en habilidades clave como la lectura, sino también para diseñar estrategias de aprovechamiento. Fomentar el consumo de contenido educativo y el pensamiento crítico frente a la información en estas aplicaciones es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo digital.

Estos hallazgos son un punto de partida importante, pero dejan más preguntas que respuestas claras sobre cómo los estudiantes navegan estos formatos y cómo afectan sus habilidades lectoras. Por ello, la principal recomendación a futuros

investigadores es continuar y profundizar esta línea de estudio. Es crucial ir más allá de las percepciones y explorar los mecanismos subyacentes: ¿Qué tipo de contenido específico influye más? ¿Cómo afecta el tiempo de pantalla a la concentración en textos extensos? ¿Existen diferencias significativas entre grupos? Un estudio más exhaustivo, combinando metodologías cualitativas (entrevistas) y cuantitativas (análisis de datos y pruebas específicas), proporcionaría una hoja de ruta clara. Esta investigación no solo validaría las percepciones iniciales, sino que ofrecería estrategias pedagógicas basadas en evidencia para que los educadores puedan integrar estas plataformas de manera productiva, mitigando riesgos y potenciando las habilidades lectoras en la era digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sainz, E. (20 de diciembre de 2021). Políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en pisa: un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE. *Journal of Supranational Policies of Education*, 14, 3-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/jospoe2021.14.001>
- Aloqaili, A. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University- Languages and Translation*, 24(1), 35-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.01.001>
- Arab, E. L. y Díaz, A. G. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
- Arias, F. G. (2012). *Proyecto de investigación*. Episteme.
- Banda, S. y Mpolomoka, D. L. (2016). Si no sabes leer, olvídate de las demás habilidades. Education for Everyone. *Worldwide Lifelong*. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-832016-habilidades-y-competencias/seccion-4-esto-es-lo-que-usted-necesita/si-no-sabes-leer-olvidate-de-las-demas-habilidades>
- Boullosa, N. (8 de abril de 2014). *Beneficios de leer libros en la era del picoteo informativo*. <https://faircompanies.com/articles/beneficios-de-leer-libros-en-la-era-del-picoteo-informativo/>
- Boyd, D. M y Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Brace, I. (30 de julio de 2011). *Diseño de Cuestionarios: como planear, estructurar y redactar material de encuesta para una investigación de mercados eficaz*. Cámara de Madrid: <https://www.mba-madrid.com/marketing/cuestionario-investigacion-mercados/>
- Bravo-Suárez, C. M.; Ojeda-Andirez, E. y Alarcón-Barreiro, S. G. (2024). Lectoescritura y comprensión lectora: Desafíos y estrategias post-pandemia en el nivel de bachillerato. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(4), 2277-2296. <https://doi.org/10.56048/MQR20225>
- Burin, D.; Coccimiglio, Y.; González, F. y Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 6(1), 191-206. https://doi.org/http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262016000100009&script=sci_abstract
- Carrillo, M. V. (2017). *La lectura y su importancia en la adolescencia*. Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo.
- Cassany, D. (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. En F. Trujillo, D. Cassany, C. Combe, A. Ferreira, C. Ollivier y E. Román-Mendoza, *Tecnología versus/ para el aprendizaje de lenguas* (pp. 14-19). Difusión, S. L.
- Cassany, D. (1 de febrero de 2016). De la pantalla al significado. *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/de-la-pantalla-al-significado/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de innovación e investigación educativa*

- del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, 32, 113-132. <https://doi.org/https://repositori.upf.edu/items/980165a3-2b42-4e37-8768-ae06a5eae1>
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Colomer, T. (1996). *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Delgado Herrera, P.; Salmerón González, L. y Vargas Pecino, C. (2019). La lectura digital, en desventaja. *Mente y cerebro*, 99, 26-33.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Cátedra.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodologías de la investigación*. MacGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Herrera, L.; Hernández, G.; Valdés, É. y Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro educacional* 25, 125-142. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429438>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). *Informes de resultados PISA*. https://www.google.com/h?q=ineval+&sca_101e1f6792e668&rlz=1C1CHBD_1020EC1020&sxsrf=ADLYWIJzWDqHiq9aVreMa4LseXPz1aBbrQ%3A1731430044426&ei=nIYzZ7reGc6EwbkPqer4uAs&ved=1HrcQ4dUDCA8&uact=5&oq=ineval+&gs_lp=Egxnd3Mtd2
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes Ecuador*. INEE: <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/pisa/>
- Jáimez, R. y Maurera, S. (2009). Algunas confusiones en lingüística aplicada y sus consecuencias. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(2), 35-50. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200003>
- Lee, C.E.; Chern, H.H. y Azmir, D.A. (2023). WhatsApp Use in a Higher Education Learning Environment: Perspective of Students of a Malaysian Private University on Academic Performance and Team Effectiveness. *Education Sciences*, 13(3), 244. <https://doi.org/10.3390/educsci13030244>
- Maldonado, F. C.; Dora, U. C.; Príncipe Concha, B. y Solis Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8(1), 132-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9132267>
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. NORMA.
- Ministerio de Educación. (2025). *Educación Básica. Currículo educación general*. básica <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-emite-acuerdo-ministerial-para-regular-el-uso-de-celulares-en-la-jornada-escolar/>
- Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIACC)*: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/piaac/technical-reports/cycle-1/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf/_jcr_content/renditions/original./PIAAC_Technical_Report_2019.pdf
- Palma Moreno, E. (2009). La lectura y la escritura en la Universidad: ¿un juego de abalorios? En P. Carlino y S. Martínez (Coords.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 255-262). Universidad Nacional del Comahue. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todos-as-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>

- Pérez Benítez, W. E. y Ricardo Barreto, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>
- Ramírez-Sierra, C. C. y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-502. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Rico-Juan, J. R.; Peña-Acuña, B. y Navarro-Martinez, O. (2024). Holistic exploration of reading comprehension skills, technology and socioeconomic factors in Spanish teenagers. *Heliyon*, 10(12), e32637. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32637>
- Ríos Hernández, I. N.; Albarello, F.; Rivera Rogel, D. y Alberto, G. C. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de comunicación*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/https://revistadecomunicacion.com/article/view/2932>
- Rodríguez Valerio, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, Cultura y Sociedad*, 42, 107-126. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7391>
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. EDEBÉ.
- Salmerón, L. y Delgado, P. (2019). *Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje*. Universidad de Valencia. https://www.uv.es/lasalgon/papers/2019_salmeron_delgado.pdf
- Sanz Moreno, A. M. (2005). La lectura en el proyecto Pisa. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 95-120. https://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Suárez Ramírez, J. C. (2018). WhatsApp: usos, dimensión emocional, beneficios y perjuicios en la vida de estudiantes universitarios. *V Jornadas Iberoamericanas de innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC*. Las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52679/2/15.WhatsApp_usos_dimension.pdf
- UNICEF. (2024). *Recuperar los aprendizajes básicos*. <https://www.unicef.org/peru/recuperar-los-aprendizajes-basicos>
- van Woudenberg, R. (2021). Reading as a source of knowledge. *Synthese*, 198, 723-742. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-02056-x>
- Virós-Martín, C.; Jiménez-Morales, M. y Montaña-Blasco, M. (2025). Adolescentes, TikTok e Instagram: percepciones sobre el impacto de las tecnologías digitales en su vida social. *Revista de Comunicación*, 24(1), 519-537. <https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3774>
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper Collins.
- Zambrano Molina, R. L. y Fernández Reina, M. (2022). Comprensión lectora en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado en una institución educativa de Ecuador. *Consensus. Revista Científica*, 6(2), 26-44. <https://doi.org/https://pragmatikasolutions.com/consensus/index.php/consensus/article/view/107>

NORMATIVIDAD Y REFLEXIÓN CRÍTICA PARA UNA **ÉTICA** DE LA **INVESTIGACIÓN** ASISTIDA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL



**REGULACIÓN
Y NORMATIVA**



**RIGOR Y
TRANSPARENCIA**



Normatividad y reflexión crítica para una ética de la investigación asistida por inteligencia artificial

Regulation and critical reflection for an ethics of artificial intelligence-assisted research

María Verónica Dávalos González y Victoria Dalila Palacios Mieles

Normatividad y reflexión crítica para una ética de la investigación asistida por inteligencia artificial

Regulation and critical reflection for an ethics of artificial intelligence-assisted research

María Verónica Dávalos González

<https://orcid.org/0009-0008-3293-4752>

Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador
mvdavalos@puce.edu.ec

Victoria Dalila Palacios Mieles

<https://orcid.org/0000-0002-0567-2063>

Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador
vdpalacios@puce.edu.ec

Declaración de autoría: Los dos autores contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2599>

RECIBIDO: 27/10/2025

ACEPTADO: 21/11/2025

RESUMEN

El avance acelerado de la inteligencia artificial generativa ha impactado de manera significativa los procesos de investigación en la educación superior, generando oportunidades metodológicas, pero también desafíos éticos relacionados con la autoría, la integridad académica y la producción de conocimiento original. Ante este escenario, el estudio tiene como objetivo examinar críticamente las implicaciones éticas del uso de la inteligencia artificial en la investigación académica y proponer lineamientos institucionales que orienten su aplicación responsable, con énfasis en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Metodológicamente, se desarrolló una investigación cualitativa de tipo documental, basada en el análisis de literatura científica reciente, códigos de ética institucionales y políticas editoriales, mediante técnicas de análisis de contenido. Los resultados evidencian que, aunque la inteligencia artificial ofrece ventajas en la gestión de información, redacción y análisis de datos, existe un vacío normativo respecto a su uso ético, lo que incrementa riesgos como el plagio, la simulación de autoría y la disminución del pensamiento crítico. Se concluye que es imprescindible diseñar disposiciones éticas específicas y promover una cultura institucional de responsabilidad, honestidad y reflexión crítica que garantice una investigación asistida por inteligencia artificial ética, transparente y centrada en la autoría humana.

Palabras clave: inteligencia artificial, ética, investigación, educación superior

ABSTRACT

The accelerated development of generative artificial intelligence has significantly impacted research processes in higher education, creating methodological opportunities while simultaneously raising ethical challenges related to authorship, academic integrity, and the production of original knowledge. In this context, the objective of this study is to critically examine the ethical implications of using artificial intelligence in academic research and to propose institutional guidelines that support its responsible application, with particular emphasis on the Pontifical Catholic University of Ecuador. Methodologically, the study adopts a qualitative, documentary research design based on the analysis of recent scientific literature, institutional codes of ethics, and editorial policies, using qualitative content analysis techniques. The findings indicate that although artificial intelligence offers notable advantages in information management, academic writing, and data analysis, there is a significant regulatory gap regarding its ethical use. This gap increases risks such as plagiarism, simulated authorship, and the weakening of critical thinking. The study concludes that it is essential to develop explicit ethical regulations and to promote an institutional culture grounded in responsibility, honesty, and critical reflection, ensuring that research assisted by artificial intelligence remains ethical, transparent, and firmly centered on human authorship and scholarly accountability.

Keywords: artificial intelligence, ethics, research, higher education

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta una encrucijada marcada por el rápido avance de tecnologías emergentes. La denominada Cuarta Revolución Industrial, caracterizada por la convergencia de lo físico, lo digital y lo biológico, transforma la manera en que las personas viven y trabajan, impulsada por innovaciones como la biotecnología, la computación cuántica y, especialmente, la inteligencia artificial (Schwab, 2016).

En este contexto, la educación superior está obligada a analizar críticamente el impacto de estas tecnologías. Herramientas como el Internet de las cosas, la computación en la nube y la IA se han vuelto imprescindibles en el entorno profesional, configurando nuevas demandas para docentes, estudiantes e investigadores (Cobo, 2019; UNESCO, 2021). Por ello, la reflexión sobre el papel y las implicaciones de la inteligencia artificial se vuelve central en las instituciones de educación superior. Este desarrollo tecnológico adquirió notoriedad desde el año 2013, con la aparición de la aplicación de fácil acceso ChatGPT, presentada por la empresa OpenAI. Este hecho popularizó el uso de la denominación IA, es decir, el concepto entró en boga y la moda ha hecho que sea utilizado de forma vacua, incluso sin un conocimiento cierto de su alcance, ventajas, riesgos y estadios verdaderos de desarrollo. Lo cierto es que la IA tiene una amplia historia; de hecho, el término fue acuñado en 1956 por John McCarthy, pero en 1950 Alan Turing preguntaba, en su artículo “Computing Machinery and Intelligence”, si las máquinas podían pensar, si tenían inteligencia. Así, la IA (o de las computadoras) se refiere a la posibilidad de que las máquinas relacionadas con la informática desplieguen procesos cognitivos semejantes (total o parcialmente) a los de los humanos, en fin, de que sean inteligentes.

Las máquinas inteligentes aprenden, resuelven problemas, ejecutan tareas, procesan información, toman decisiones (Rouhiainen, 2018), en otras palabras, roban el protagonismo exclusivo a la inteligencia humana. La IA procesa grandes cantidades de datos y realiza operaciones ordenadamente, lo que vale decir que utiliza algoritmos; comprende las características de la información, la analiza y toma decisiones.

Repiso (2024) se sorprende ante la habilidad de la IA para generar conocimiento con autonomía. En tal sentido, interesa, en este discurrir sobre la IA en ES, el desarrollo de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), de máquinas que tienen el poder de crear contenido novedoso de forma independiente, en lenguaje natural, emulando el lenguaje humano. Así, la IAG es capaz de producir textos, imágenes, videos, audios, además de realizar traducciones, responder preguntas, clasificar textos, crear códigos, resumir textos, hacer paráfrasis, convertir imágenes en texto, producir diálogo, entre otros (Juca-Maldonado, 2023; Navarro-Dolmestch, 2023).

Estas tareas son usuales, indispensables e ineludibles si existe la pretensión de generar nuevo conocimiento, como lo es el rol fundamental de la investigación académica. Las instituciones de ES aportan al desarrollo de las sociedades que las enmarcan por medio de investigaciones que se orientan hacia el logro de objetivos no sólo institucionales, sino también de macroobjetivos nacionales vinculados a las necesidades sociales, económicas, medioambientales (Kerr, 2001; OCDE, 2017).

La magnitud de la responsabilidad y actividad de las universidades en la producción de conocimientos pertinentes es el motor que impulsa la concreción de una cultura de investigación propia, cónsona con la visión y misión que la institución haya asumido. Los componentes de la investigación señalados por Criado-Dávila, Sánchez-García e Inga-Arias (2020) son de obligatoria concurrencia para poder afirmar que existe cultura investigativa: Lo primero, el capital humano; lo segundo, la solidez de la institución en gestión, normalización y regulación; lo tercero, la divulgación y socialización de los resultados.

Por otro lado, la cultura de investigación supone el dominio de diversas competencias procedimentales: conocimiento metodológico y teórico, búsqueda y procesamiento de información, producción textual. Además, son consustanciales a la investigación las habilidades cognitivas de orden superior al lado del pensamiento crítico y autónomo. Y, junto a ello, una comunidad de investigación en la que se comparten valores, normas, códigos éticos (Palacios, 2023).

En este punto, y retomando lo afirmado en el comienzo de esta introducción, irrumpe la obvia necesidad de relacionar el uso de herramientas propias de la IA y los diversos pasos que son llevados a cabo en los procesos investigativos. ¿Se cuenta con máquinas preparadas para imitar mediante algoritmos las acciones que la inteligencia humana ejecuta para llegar total o parcialmente a productos innovadores, socialmente pertinentes y susceptibles de reconocimiento? ¿Atenta esta posibilidad contra la integridad científica y académica?

El trabajo que aquí se presenta se propone plantear una línea de investigación en “Ética, Inteligencia Artificial y Transformación de la Educación Superior” que parta de la premisa de que el uso de la IA en la transformación de la ES debe tener como base la inclusión, la igualdad y la fortaleza ética. La línea de investigación propuesta se fundamenta en marcos internacionales que coinciden en que la incorporación de IA en la educación superior debe sustentarse en principios de inclusión, igualdad y responsabilidad ética. La Recomendación sobre la Ética de la IA de la UNESCO (2021) señala que la IA debe desarrollarse bajo criterios de justicia social, no discriminación y fortalecimiento de capacidades. En esta oportunidad, el estudio se enfoca en el impacto que la IA tiene y/o podría tener en el código ético y normativo de una cultura de investigación. El objetivo del trabajo consiste en iniciar un nuevo perfil dentro de la línea de investigación señalada y aportar una seria reflexión sobre las implicaciones y desafíos éticos de la aplicación de la IA en la investigación, la cultura de investigación y los investigadores.

Se muestra el avance de la investigación, el cual consiste en la revisión de tendencias y controversias sobre el uso de la IA en investigación, para iniciar una reflexión sobre la necesidad de una propuesta de regulación ética de esa utilización. Para lograrlo, se realizó una investigación documental que consistió en la búsqueda, selección y análisis de artículos científicos publicados mayormente entre 2023 y 2024, obtenidos de bases de datos académicas reconocidas tales como Scielo, Redalyc, Dialnet, DOAJ, SciELO Ecuador, Google Scholar y repositorios institucionales de universidades latinoamericanas. La revisión se orientó

a identificar estudios que abordan específicamente el problema ético de la IA en la investigación académica, particularmente aquella desarrollada en las instituciones de educación superior.

A partir de la revisión documental, se definieron categorías de análisis fundamentales. Con éstas se procedió a abordar diversos instrumentos vinculados con la investigación. El análisis permitió formular una propuesta inicial de regulación del uso de la IA en la investigación, basada en una perspectiva ética que integra: (1) lineamientos normativos para orientar el uso responsable y transparente de estas herramientas; (2) criterios operativos para fortalecer los códigos institucionales y las prácticas de integridad académica; y (3) una dimensión reflexiva que invite a analizar críticamente los riesgos, dilemas y alcances de la IA dentro de la cultura de investigación universitarias.

El trabajo consta de tres partes principales. En primera instancia, se ofrece una síntesis de las aplicaciones ventajosas que tiene la IA en la investigación académica y se hace referencia a algunos de los riesgos y desafíos que presenta. Seguidamente, se determinan los aspectos fundamentales de la implicación ética del uso de IA en investigación. En tercer lugar, sobre la base de los fundamentos éticos delimitados en el apartado anterior, se presenta un análisis del Código Ético de la Investigación y el Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de las disposiciones o códigos éticos de los consejos editoriales de diversas revistas producidas en la Universidad. También se realiza una propuesta de diseño de disposiciones para el uso ético de la IA en investigación en la PUCE. De manera integrada, el objetivo de esta investigación es examinar críticamente el impacto ético del uso de la inteligencia artificial en la investigación académica y proponer lineamientos institucionales que orienten su aplicación responsable dentro de la cultura investigativa de la Universidad.

METODOLOGÍA

Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo documental y con un diseño descriptivo que a veces llega a lo interpretativo. La fundamentación para desarrollar un estudio documental responde al objetivo de analizar críticamente el uso de la inteligencia artificial (IA) en la investigación académica, de manera particular en el contexto de la educación superior y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). La investigación documental permite examinar de manera sistemática textos, artículos científicos, códigos de ética, políticas editoriales entre otros, con el propósito de interpretar su contenido y extraer categorías analíticas relevantes (Bowen, 2009; Merriam y Tisdell, 2016).

Metodológicamente, el trabajo se apoyó en los principios del análisis de contenido cualitativo, entendido como un conjunto de procedimientos sistemáticos y objetivos para describir e interpretar el contenido de los mensajes, a través de la categorización, la codificación y la inferencia (Bardin, 2013; Mendes, 2017).

Esta perspectiva resultó pertinente para desentrañar los supuestos éticos, los vacíos normativos y las propuestas de regulación presentes tanto en los instrumentos institucionales como en la literatura científica.

RESULTADOS

Inteligencia artificial e investigación. Ventajas y riesgos en la balanza

La utilidad de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la investigación es diversa, tal como sostienen diferentes autores que presentan resultados de sus trabajos sobre el tema. En primer lugar, destaca su empleo en el manejo de información. La IA puede ayudar en el análisis de grandes cantidades de datos y de conjuntos de datos complejos, lo que facilita, por ejemplo, la identificación de patrones, ideas o tendencias (Acosta-Camino y Andrade-Calvijo, 2024; Burgos, Suárez y Benzadón, 2023; Juca-Maldonado, 2023; Suazo-Galdames, 2023);

los buscadores inteligentes permiten encontrar publicaciones relevantes y analizar sus datos y conceptos.

En esta misma línea, la IA ofrece beneficios a los investigadores en lo que se refiere a la tarea de sintetizar documentos, extraer información concreta y clave, identificar literatura relevante, sugerir bibliografía, resumir hallazgos (Acosta-Camino y Andrade-Calvijo, 2024; Repiso, 2024), así como “entender teorías sofisticadas y tablas de resultados complejos” (Cárdenas, 2023, p. 4), construir estados del arte (Buchelli-Guerrero, 2019) o generar y validar hipótesis mediante simulaciones o experimentos virtuales (Suazo-Galdames, 2023).

Una segunda ventaja, ampliamente reconocida en el ámbito académico y de la investigación, es la capacidad de la IA para apoyar la elaboración de textos especializados, tales como artículos científicos, informes de investigación y ensayos, garantizando mayor coherencia, precisión y eficiencia en el proceso de redacción. Es una herramienta útil para la redacción, verificación de coherencia, reescritura o paráfrasis (Carrillo-Cruz, Cortés-Serrato y Herrera-Barragán, 2023), igualmente para generar u organizar contenido (Acosta-Camino y Andrade-Calvijo, 2024; crear títulos, resúmenes o palabras clave (Repiso, 2024) y, como ya es de uso generalizado, mejorar la sintaxis, gramática y ortografía.

También la traducción automática de textos académicos proporcionada por la IA, resulta de gran ayuda par la investigación en las instituciones de educación superior, en tanto que permite a los investigadores descubrir y leer literatura científica publicada en varios idiomas, reduciendo considerablemente la carga lingüística para quienes no son hablantes nativos de la lengua dominante en la ciencia (Ayeni, Kulczycki y Bowker, 2025). Diversos estudios muestran que estas herramientas son facilitadores en el traslado de conocimiento producido en un país hacia otros contextos, lo que amplía el acceso de hallazgos recientes y a recursos especializados más allá de las fronteras del idioma (Lin y Chien, 2009). Asimismo, la alfabetización en traducción automática

se ha convertido en un componente esencial de la investigación global, ya que permite que comunidades académicas de distintos países contrasten enfoques, marcos teóricos y tendencias enriqueciendo los procesos de fecundación de nuevo conocimiento (Bowker y Buitrago-Ciro, 2019).

Además de todos estos beneficios de la IAG, brevemente referidos, la literatura en torno a la vinculación IA-investigación señala diversas aplicaciones, programas o plataformas para facilitar u optimizar pasos o proceso de búsqueda, análisis o producción textual (Tabla 1).

Tabla 1

Herramientas de IA para la investigación referidas por diversos autores

Herramienta IA Referencia	Utilidad de la herramienta
ChatGPT Burgos (2023), Lopezosa (2023), Cárdenas (2023)	Generación de texto, tormenta de ideas, diseño de investigación, búsqueda bibliográfica, redacción, traducción, análisis de datos, codificación en software estadístico, redacción, corrección normativa de manuscrito, identificación de posibles evaluadores de manuscritos
ChatPDF Repiso (2024)	Permite cargar un artículo o libro en PDF y hacer preguntas sobre su contenido. Facilita la comprensión rápida, la extracción de ideas clave y la elaboración de resúmenes sin leer todo el documento.
Elicit Repiso (2024), Cárdenas (2023)	Ayuda a buscar artículos científicos relevantes y organizar la información. Resume hallazgos, compara estudios y apoya la construcción de estados del arte. Ideal para revisar literatura rápidamente. Revisión de literatura. Resume conclusiones, redacta párrafos, operacioanaliza conceptos, sugiere cadenas causales, discute preguntas

Continuación

Tabla 1

Herramientas de IA para la investigación referidas por diversos autores

Herramienta IA Referencia	Utilidad de la herramienta
SciScape Repiso (2024), Cárdenas (2023) SASR	Funciona como un asistente para encontrar artículos, visualizar relaciones entre autores, temas y tendencias científicas. Útil para identificar marcos teóricos y líneas de investigación emergentes. Síntesis de artículos, explicación de tablas de resultados y fórmulas matemáticas, revisión de artículo en tiempo mínimo
SASR Buechelli-Guerrero (2019)	Genera resúmenes automáticos de textos académicos extensos. Ayuda a identificar la idea central, argumentos y metodología de manera eficiente para avanzar en el análisis documental.
Bing Chat de Microsoft Cárdenas (2023)	Responde consultas complejas, analiza textos, genera referencias, ayuda a buscar bibliografía confiable y procesa datos. Puede realizar tareas similares a ChatGPT pero con acceso a internet actualizado.
Google Bard Cárdenas (2023)	Permite generar ideas, explicar conceptos, comparar teorías y obtener información actualizada. Útil para explorar temas emergentes y clarificar dudas conceptuales en lenguaje accesible.
Claude Cárdenas (2023)	Especialmente bueno para analizar documentos largos, mantener coherencia en textos y revisar redacción académica. Útil para mejorar la claridad, organizar ideas y verificar consistencia en escritos.icar conceptos, comparar teorías y obtener información actualizada. Útil para explorar temas emergentes y clarificar dudas conceptuales en lenguaje accesible.
Incetiful Cárdenas (2023)	Revisión bibliográfica. Análisis de artículos y libros citados en un conjunto de artículos, creación de red de artículos conectados entre sí, análisis de redes bibliométricas

Continuación

Tabla 1

Herramientas de IA para la investigación referidas por diversos autores

Herramienta IA Referencia	Utilidad de la herramienta
Advance Data Analysis Cárdenas (2023)	Análisis estadístico, análisis de redes a partir de base de dato
Academic GPT Cárdenas (2023)	Información sobre fortaleza de argumento, coherencia y originalidad de un artículo
GPT-3 fine-tuner Juca-Maldonado (2023)	Analiza y detecta si el autor de un texto es un humano o IA

La Tabla 1 ofrece una visión sintética de las principales aplicaciones de inteligencia artificial generativa empleadas en la investigación académica y muestra con claridad sus funciones y alcances específicos. Esta organización permite comprender cómo la IA participa en diversas etapas del proceso investigativo, desde la revisión de literatura y el análisis preliminar de información hasta la redacción, la traducción y la síntesis de contenidos. El conjunto de herramientas incluidas en la tabla ayuda a identificar los momentos en los que pueden surgir dilemas éticos relacionados con la autoría, la transparencia de los procedimientos y la integridad académica. Asimismo, al evidenciar la variedad de aplicaciones y la particularidad de sus aportes, la tabla contribuye a delimitar con mayor precisión qué actividades pueden apoyarse en sistemas automatizados y cuáles requieren la intervención reflexiva del investigador. Todo esto constituye un fundamento empírico que respalda la necesidad de establecer lineamientos institucionales orientados al uso ético y responsable de la inteligencia artificial en la cultura de investigación universitaria.

Suazo-Galdames (2023) advierte sobre la posibilidad de sesgos y errores que “pueden afectar la calidad y fiabilidad de los resultados obtenidos por la IA” (p. 2). Por su parte, Cárdenas (2023) indica que la investigación en el campo de las ciencias sociales

sería incompleta si se circunscribe a las herramientas de la IA, ya que sería imposible llegar a la interacción con informantes esenciales para el estudio. En cuanto a los artículos, ensayos o informes de investigación, Juca-Maldonado (2023) duda de que los producidos por la IA sean tan innovadores y creativos como los realizados por los humanos. Los textos producidos con la tecnología en cuestión se enfocan más en la presentación de la información y pueden carecer del esfuerzo y compromiso que la persona asume para llevar a cabo un proyecto de investigación auténtico y original, según el autor antes referido. Esto ocasiona una merma en la creatividad y la perspectiva crítica, además de disminuir la fortaleza de las capacidades cognitivas.

Fundamentos para la integridad investigativa frente a la inteligencia artificial

La discusión permanente es un rasgo definitorio de la generación de ideas que se produce en las instituciones de alto nivel. Se abordan temas que necesitan reflexión conjunta en tanto que sus aristas tienen repercusión en los cambios sociales, en las políticas gubernamentales y en la necesaria transformación de la educación superior en la actualidad. Esta visión coincide con lo planteado por Clark Kerr (2001), quien sostiene que la universidad moderna funciona como un espacio de debate estructural donde convergen tensiones académicas, sociales y económicas que impulsan su constante redefinición. Tanto las actividades de extensión como las de docencia e investigación propias de las universidades están profundamente influidas por los contextos macro que las circunscriben, un fenómeno señalado también por Castells (2001) al describir a las instituciones de educación superior como nodos estratégicos dentro de la sociedad del conocimiento. De este modo, son naturales y provechosas las controversias que se generan como consecuencia de la búsqueda de pertinencia y consonancia con la dinámica social en la que estas instituciones están insertas.

Uno de los temas de discusión obligatorio en la ES es la Inteligencia Artificial (IA). Pero no sólo es relevante el análisis crítico de sus posibilidades, bondades y conveniencias, ni de los riesgos derivados

de procedimientos inadecuados. Las implicaciones éticas de la incorporación del uso de Inteligencia Artificial (IA) en la investigación realizada en la ES constituye un insoslayable y principal punto para el debate. Carrillo-Cruz, Cortés-Serrato y Herrera-Barragán (2023), junto a Acosta-Camino y Andrade-Calvijo (2024), Juca-Maldonado (2023) y Lopezosa (2023), advierten expresamente sobre la importancia de esta discusión planteada a partir de la preocupación común que emana del nuevo escenario de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Así como surge la pregunta sobre la posibilidad cierta de que en un futuro la IA tenga inteligencia, entendimiento y creatividad reales, Flores-Vivar y García-Peñalvo (2022) se preguntan si “tendría identidad, integridad moral, libre albedrío” (p. 41).

Cuatro son los aspectos que se resaltan en este artículo, sobre las implicaciones éticas de la IA en la investigación: la responsabilidad, la honestidad, el compromiso de los investigadores expertos, y la normativa reguladora al lado de la reflexión crítica.

Uno de los rasgos claves de la cultura de investigación se relaciona con la conformación de claros referentes normativos que tienen como fin regular el proceder de los agentes que participan. Se establecen patrones y normas de comportamiento y prácticas sustentadas en valores fundamentales, tales como la responsabilidad y la honestidad. Al respecto de la IAG hay que señalar que, en general, los investigadores y las revistas especializadas deben “utilizar esta tecnología de forma responsable” (Lopezosa, 2023, p. 2).

La inteligencia artificial procesa, con distintos niveles de autonomía, enormes volúmenes de información estructurada y no estructurada, y es capaz de generar textos, datos, conceptos e ideas que el investigador recibe ya analizados, categorizados o clasificados. Sin embargo, estos resultados no atraviesan el filtro de una conciencia humana, ni poseen la capacidad crítica, interpretativa o creativa que caracteriza al pensamiento científico, tal como advierten Floridi y Sanders (2004) al diferenciar entre la “agencia artificial” y la “agencia moral” propia de los seres humanos. Diversos autores han señalado que los sistemas de IA pueden reproducir sesgos, errores de

razonamiento o inferencias incorrectas, lo que exige del investigador una verificación rigurosa y un ejercicio deliberado de juicio crítico (Bender y Koller, 2020; Marcus, 2022). En consecuencia, la transparencia, la idoneidad, la pertinencia y la corrección del material generado algorítmicamente deben ser evaluadas con responsabilidad, pues es el investigador quien retiene la obligación ética de garantizar la legitimidad y validez de la información empleada. Tal como señala Suazo-Galdames (2023), el académico es, en última instancia, “el responsable del uso adecuado y ético de la IA” (p. 2), lo que implica reconocer tanto el potencial de estas herramientas como las limitaciones de su autonomía para la producción de conocimiento confiable.

Este uso responsable implica la contrastación de fuentes y el análisis crítico, de manera de no absorber los sesgos presentes en los datos que se procesan con IA (Navarro-Dolmestch, 2023), los cuales derivan del entrenamiento con datos que realizan los humanos. La investigación en los campos de las ciencias sociales, la salud, las humanidades, la educación, entre otros, deben tener especial y responsable cuidado al respecto. Por otro lado, lo éticamente aceptable es que se mencione que la metodología que se utilizó para la obtención de datos y el análisis de la información se apoyó en la utilización de la IA (Repiso, 2024).

Un segundo aspecto a resaltar en la relación IA-investigación-ética, estrechamente vinculado al valor de la responsabilidad, es la honestidad. La preocupación por este ingrediente que compone la integridad de la actividad investigativa no es nueva. Existe desde antes de la aparición de la IA y de cualquier innovación informática que haya penetrado el campo académico. Sin embargo, la preocupación puede tornarse mayúscula. Claramente, Cárdenas (2023) expresa que “si la revolución de la IA generativa es empleada solo para hacer más eficiente prácticas ineficientes [...], vamos encaminados a empeorar los problemas actuales” (p. 13).

Tal es el caso de la práctica del plagio que “existe con o sin tecnologías de IA” (Navarro-Dolmestch, 2023, p. 243), pero que puede verse ampliamente favorecida en las nuevas condiciones. Ciertamente, se encuentran a disposición detectores de plagio con

IA, pero al lado de éstos se cuenta con programas que reescriben textos, cambiando palabras o parafraseando con el fin de “evitar” o “eliminar” el plagio, aunque realmente lo que logran es “camuflarlo”. También esta operación puede ser realizada por personas, pero los procedimientos automáticos amplían la posibilidad de plagiar a mayor escala.

Es deseable que se considere que la naturaleza no ética de tal práctica no amerita mayor explicación. El plagio es evidentemente un ejercicio de fraude y deshonestidad académica que infringe normas y reglas de la comunidad de investigación y que no permite la producción de conocimiento novedoso ni el crecimiento intelectual del investigador. Igualmente es una práctica fraudulenta la suplantación, sustitución o simulación de autoría. La primera de ellas, igual que el plagio, ha ocurrido persistentemente desde antes de la IA. Se refiere a casos en los que una tercera persona produce resultados de investigación y los escribe en artículos para su divulgación, los cuales llevan la autoría del “investigador” y no de la persona que los produjo. Esta suplantación pasa a ser simulación de autoría cuando el texto es generado por una máquina informática y el investigador aparenta ser el autor (Navarro-Dolmestch, 2023).

Del mismo modo, es deseable que no sea necesario sustentar por qué la sustitución o simulación de autoría constituye una práctica de ningún modo consona con la ética académica y profesional. No es fácil detectar una información generada por IA y el texto que la reporta, creado del mismo modo. Por ejemplo:

Si bien es cierto que han surgido aplicaciones que intentan discernir qué porcentaje del texto ha sido escrito por humanos y cuál por una IA, la adaptabilidad de las herramientas de IA les permite superar rápidamente los desafíos de detección. Intentar parar el uso de ChatGPT con la amenaza de los detectores es una batalla perdida desde el inicio ya que han emergido aplicaciones que crean contenido de manera tan sofisticada que resulta indetectable (Cárdenas, 2023, p. 4).

La actuación honesta supone reconocer las fuentes de creación, referenciar los insumos para la redacción, declarar el método para la creación de contenido (Navarro-Dolmestch, 2023), utilizar herramientas de IAG con el fin de tener un apoyo funcional para el ahorro del tiempo, el vencimiento del trabajo rutinario, el logro de precisión y corrección, y no para la actividad crítica y creativa. Burgos (2023) refiere políticas de la empresa Elsevier que se consideran insumo relevante para la discusión en curso:

Sugieren que cuando los autores utilicen IA generativa y tecnologías asistidas por IA en el proceso de redacción, estas tecnologías solo deben emplearse para mejorar la legibilidad y el lenguaje del trabajo. Los autores deben revisar y editar cuidadosamente el resultado, siendo los responsables últimos del contenido del trabajo. Es importante mencionar, que remarcan que no deben incluir la IA como autor o coautor, dado que la autoría implica responsabilidades y tareas que solo pueden ser atribuidas y realizadas por humanos (p. 500).

Esta referencia a los autores de los textos de comunicación de resultados de investigación alcanza también a los investigadores que ejercen docencia dentro de una institución de educación superior. Se ha indicado que uno de los componentes fundamentales de la actividad investigativa son los agentes ejecutantes, entre los cuales se encuentran los investigadores profesionales y, junto a ellos, los investigadores en formación. Los primeros poseen una responsabilidad ineludible en la consolidación de competencias investigativas que incluyen el dominio metodológico, la apropiación del universo teórico pertinente y la capacidad de comunicar los hallazgos de manera rigurosa. Tal como señala Boyer (1990), la construcción de una verdadera cultura de investigación requiere que el investigador experto encarne un “espíritu” investigativo que no solo fortalezca su propia práctica, sino que también sea transmitido, modelado y cultivado en quienes se inician en la actividad científica.

Se sostiene en este espacio que ese espíritu investigativo debe caracterizarse por una complejidad ética procedimental y no únicamente declarativa. En el contexto actual, marcado por el imperativo de las tecnologías emergentes y la creciente incorporación de herramientas de inteligencia artificial en los procesos de investigación, esta exigencia se vuelve aún más relevante. Tal como afirma Steneck (2007), la integridad en la investigación no se garantiza mediante principios abstractos, sino a través de prácticas éticas concretas, formación sistemática y supervisión constante, especialmente en el caso de quienes se inician en la actividad científica. Desde esta perspectiva, el reforzamiento del carácter ético en el uso de la IA por parte de los futuros investigadores, muchos de los cuales se desempeñan como asistentes o auxiliares en proyectos académicos, constituye una tarea ineludible para los formadores.

Terrones-Rodríguez y Rocha-Benardi (2024) plantean que la formación ética trasciende los conocimientos y habilidades técnicas para dirigirse “al desarrollo moral a través de instrumentos intelectuales, como la reflexión, y competencias de interacción, como el diálogo o deliberación” (p. 227), con el fin de alcanzar una competencia ética. Esta implica, según estos autores, capacidad de apreciar la relevancia moral de una situación, reflexión crítica, conocimiento y comportamiento ético, y ser ético.

Esta perspectiva reflexiva va más allá de la transmisión de normas, reglas y códigos éticos para su cumplimiento. La normativa es inherente a la construcción de la cultura de investigación, orienta procesos administrativos que van a la par del cuidado de la legalidad, además de ofrecer un marco primario para el comportamiento ético del investigador. Sin embargo, reducir la formación ética del futuro profesional al estudio de esa normativa eliminaría la posibilidad de actitud crítica.

Para ofrecer soluciones a los numerosos desafíos de la IA y sus múltiples naturalezas, deben ser abordados problemas centrales que condicionan su desarrollo mediante la formulación de preguntas sobre el papel de los afectados por esta tecnología, qué mecanismos emprender para promover la transparencia y la explicabilidad, qué principios deben

orientar su diseño e implementación, qué criterios hay que incorporar para la evaluación de los impactos, cómo facilitar la generación de confianza. (Terrones-Rodríguez y Rocha-Benardi, 2024, p. 236)

Así, pues, la formación de los investigadores noveles apuntaría al fortalecimiento de sus competencias éticas en función de forjar una protección ante el riesgo de disminución, no sólo de sus capacidades humanas a razón del uso de la IA, sino de los valores de honestidad y confianza (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023; Navarro-Dolmestch, 2023).

El investigador experto, quien tiene en sus manos la formación de futuros investigadores, se encuentra en una retadora encrucijada. En primer lugar, reconoce la importancia de conocer y utilizar las herramientas tecnológicas propias de la cuarta revolución industrial, en particular aquellas basadas en inteligencia artificial, cuya rápida evolución exige una actualización continua. Tal como señalan García-Peñalvo (2023), la incorporación de tecnologías emergentes en la investigación universitaria obliga a los académicos a desarrollar competencias digitales avanzadas para guiar adecuadamente a las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, esta actualización constante se convierte en un compromiso ético, pues el investigador formador debe comprender los riesgos, dilemas y desafíos que la IA supone para la integridad académica y la producción de conocimiento. En esta línea, Steneck (2007) sostiene que la responsabilidad ética del investigador implica no solo dominar los aspectos técnicos de su disciplina, sino también promover prácticas reflexivas, críticas y responsables en quienes se encuentran en proceso de formación. La contribución del investigador experto al establecimiento de un marco que integre regulación, reflexión y ética en el uso de la IA es, por tanto, de importancia crucial para el desarrollo de una cultura de investigación sólida y confiable.

El caso de la PUCE: códigos y reflexiones

La Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial, de la Unesco (2021), en el ámbito de actuación “Educación e investigación”, señala obligaciones en torno a la formación y conducta ética de los investigadores:

Los Estados Miembros deberían velar por que los investigadores en IA reciban formación en ética de la investigación y exigirles que tengan en cuenta consideraciones éticas en sus concepciones, productos y publicaciones, especialmente en los análisis de los conjuntos de datos que utilizan, la forma en que estos se anotan y la calidad y el alcance de los resultados, así como las posibles aplicaciones (p. 36)

Del mismo modo, señala que se debería promover la investigación sobre ética de la IA, lo cual llevaría a la concientización sobre los beneficios, límites y riesgos; en consecuencia, a la contribución al diseño de políticas.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) no es ajena a los debates y controversias que se plantean en la actual sociedad tecnologizada. Como es de rigor, proyecta funciones en docencia, investigación y vinculación con la sociedad, bajo la guía de un código de ética general y un código de ética específico para la investigación y el aprendizaje. En el primero de ellos se establece que la confianza y la transparencia son dos de los valores orientadores de la Universidad (PUCE, 2023). El segundo, Código de ética de la investigación y el aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, 2018), establece con mayor precisión los principios éticos y las actitudes que caracterizan la investigación científica. Entre sus objetivos se encuentra “establecer

los principios éticos y las actitudes que caracterizan la investigación científica” (Art. 1).

Tomando en consideración lo expuesto en el apartado anterior (“Fundamentos para la integridad investigativa frente a la IA”), se rastreó en este Código lo que se refiere a la responsabilidad, la honestidad y el compromiso del docente en relación con la ética de la investigación. La finalidad fue determinar si la PUCE tendría con este instrumento tanto una fortaleza básica para dirigir la formación y conducta ética de los investigadores con respecto a la IA, tal como recomienda la Unesco, como un punto de arranque para la promoción de la reflexión y la actitud crítica.

El Código de ética para la investigación considera el mandato constitucional de ejercicio profesional en sujeción a la ética. Igualmente, atiende el fin de las universidades ecuatorianas de “formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética”, como indica la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador. También valora las directrices para la prevención del plagio, emanadas de la Secretaría Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología del Ecuador, y la atención que presta el Estatuto de la PUCE a la dimensión ética de los campos del saber y la actuación humanos.

Los principios éticos o directrices que orientan el modo de proceder en la investigación indicados en el Código son seis. Interesan principalmente en esta discusión tres de ellos (Tabla 2).

Tabla 2
Principios del “Código de Ética para la Investigación de la PUCE”

Fundamentos	Principios	Contenido de artículos
Responsabilidad	Manejo responsable de la información	9. Confidencialidad, integridad y disponibilidad de la información que se genere en los procesos de investigación
		10. Diligencia razonable para garantizar la precisión de los datos recogidos por otras personas, grupos, empresas, en quienes se apoyen. Documentación del origen y la calidad de los datos. Seguimiento de las normas académicas en el reconocimiento de la autoría de todas las fuentes de información. Documentación de las fuentes de información y el proceso de análisis.

Continuación

Tabla 2

Principios del “Código de Ética para la Investigación de la PUCE”

Fundamentos	Principios	Contenido de artículos
Honestidad	Honestidad académica	6. Exposición de propósitos, expectativas, estrategias y limitaciones de actividades, antes de iniciar un proyecto de investigación.
		15. Comportamiento absolutamente opuesto al fraude o deshonestidad académica, es decir, violación de derechos de autor, incumplimiento de normas éticas para la presentación de resultados de investigación.
		16. Reconocimiento explícito de las fuentes de donde provienen datos, textos, imágenes, figuras, logotipos, que se utilicen en cada uno de los instrumentos de difusión que generen. No empleo de herramientas digitales de traducción automática para la elaboración de los resúmenes académicos que constan en artículos. Advertencia de actividades de plagio de un colega, de las que se tenga conocimiento directo, proponiendo medidas correctivas. De ser necesario, exposición de conducta inapropiada en instancias pertinentes.
Compromiso docente	Desarrollo continuo de capacidades y competencias para la investigación	7. Formación continua de los docentes e investigadores para generar productos que cumplan con los estándares de calidad.

El Código de ética para la investigación de la PUCE tiene indicaciones que son ciertamente importantes para realizar investigaciones. Exige de sus miembros comportamientos que se fundamenten en la honestidad, la responsabilidad y el compromiso docente. No hay referencia expresa al uso ético de la IA en las diversas etapas de la actividad investigativa, lo cual, en el contexto de expansión y penetración social de esta tecnología en la educación superior, puede considerarse una carencia que debe ser suplida. Ahora bien, además del Código de ética para la investigación, se revisaron las disposiciones que diferentes revistas de la PUCE presentan en cuanto a la conducta ética de los investigadores que publican en ellas. Se encontraron los siguientes resultados:

- La Revista PUCE no ofrece ninguna indicación respecto a la ética de la investigación en su portal¹ La Revista Facultad de Jurisprudencia sigue los lineamientos éticos del Código de ética

y del Código de ética de la investigación y el aprendizaje de la PUCE, además de basarse para la ética de la publicación en el Código de conducta y -directrices de buenas prácticas para editores de revistas del Comité de Ética de Publicaciones (COPE)².

- La revista Índex cuenta con su propia “Declaración de prácticas éticas”, en la que ofrece indicaciones de carácter procedimental³.
- La revista Veritas & Research también se adhiere a COPE e indica que los autores “deben garantizar e informar que han dirigido sus trabajos siguiendo normas, protocolos y códigos de conducta adecuados para la práctica responsable y ética de la investigación y el reporte de resultados”⁴.
- La revista Infoanalítica se adhiere al Código de ética de la investigación y el aprendizaje de la PUCE y a su propia “Declaración de prácticas éticas en la investigación y publicación”, en la que dan indicaciones de carácter procedimental, además de

¹ Véase <https://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce>

² Véase <https://www.revistarfpuce.edu.ec/index.php/rfj>

³ Véase <https://revistaindex.net/index.php/cav/index>

⁴ Véase <http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR>

indicar que los autores deben comprometerse “con la ejecución de prácticas éticas en la investigación que soporten la publicación de sus resultados”⁵.

- -La revista Axioma se apoya también en el código de COPE para ofrecer indicaciones de carácter procedimental⁶.

Mención destacada merece la Revista Ecuatoriana de Ciencias Filosófico-Teológicas (Recifit). De manera similar a otras revistas de la Universidad, cuenta con un código de ética procedimental y se alinea a las directrices de la COPE. Pero la diferencia a resaltar es que tiene en su portal⁷ una página especial titulada “Uso de Inteligencia Artificial”. En ésta refiere la adopción de líneas guía para el uso responsable y honesto en la elaboración de artículos de investigación, en virtud de la ampliación del uso de la IA. Se encuentran allí elementos relacionados con los fundamentos que se han venido analizando (Tabla 3).

Tabla 3

Guía de la Recifit para el uso de IA en artículos de investigación

Fundamento	Líneas guía
Responsabilidad	“Las herramientas de IA no pueden figurar como autores de un artículo ya que no pueden asumir la responsabilidad del trabajo presentado.”
	“la responsabilidad final de la edición de un artículo recae en los autores y editores humanos.”
Honestidad	“Si se usa inteligencia artificial en la elaboración del manuscrito, se requiere adjuntar el informe de revisión de Inteligencia artificial”
	“La IA puede ser utilizada para consultar datos referenciando las fuentes de consulta”
	“Los autores que utilicen herramientas de IA deben declarar su uso en la Carta de compromiso y adjuntar al envío de su artículo.”

La tendencia de las revistas de la PUCE, en cuanto a los lineamientos éticos dirigidos a los autores de artículos de investigación, es adherirse a códigos preexistentes tanto de la institución como de organizaciones internacionales. Entre ellos destacan el Código de Ética para la Investigación y el Aprendizaje de la PUCE y el Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors del COPE. No obstante, estos códigos tradicionales no incluyen disposiciones explícitas sobre el uso ético de herramientas de inteligencia artificial en investigación. Aunque COPE ha publicado orientaciones recientes respecto al uso de IA en la autoría y en la preparación de manuscritos (COPE, 2023), tales lineamientos aún no han sido incorporados formalmente en las revistas de la PUCE. Algunas de estas revistas cuentan con indicaciones propias, pero son principalmente procedimentales y, del mismo modo, no hacen referencia específica al uso de IA.

En síntesis, tanto en el Código de ética para la investigación de la PUCE como en los códigos o principios éticos de las revistas de la institución se observa un vacío de regulación del uso inevitable de herramientas de IA en investigación en las instituciones de educación superior. Tal carencia mueve a sostener que es necesario el diseño de disposiciones para la utilización de herramientas de esta tecnología dentro de la PUCE. Indudablemente, se está haciendo referencia a su implementación bajo la égida de la ética que debe regir toda actividad académica, específicamente la investigativa.

Un punto de apoyo para el diseño de las disposiciones para la regulación del uso ético de la IA es que éstas deben estar en consonancia con los principios pilares de la Universidad, fundamentalmente la excelencia académica y la transparencia. Otro punto de apoyo es, indudablemente, el Código de ética para la investigación y el aprendizaje de la PUCE, el cual podría ser ampliado con nuevas disposiciones específicas. Finalmente, se entiende que la investigación tiene como objetivo fundamental producir conocimientos novedosos, originales y

⁵ Véase <https://www.infoanalitica-puce.edu.ec/index.php/infoanalitica>

⁶ Véase <https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma>

⁷ Véase <https://recifit.puce.edu.ec/index.php/revista>

auténticos, y que la producción de éstos únicamente es posible por la posesión de capacidades cognitivas de nivel superior, como la crítica y la creatividad. En consecuencia, el tercer punto de apoyo consiste en considerar que la producción de esos conocimientos no puede ser realizada por las máquinas de las que se disponen en la actualidad, sino por seres humanos.

Se consideran tres aspectos en relación con el diseño de las disposiciones. El primero se refiere a las diversas actividades de investigación que se realizan en la Universidad, es decir, diseño de proyectos de investigación, ejecución de los proyectos y divulgación de los resultados de las investigaciones, al lado de la formación continua e inicial de profesionales expertos en investigación. Un segundo aspecto tiene que ver con los diversos elementos que deben ser tomados en cuenta dentro de los fundamentos principales de una ética de la investigación con IA. En tercer lugar, se tienen las vías a través de las cuales las disposiciones que se diseñen son difundidas, operacionalizadas e internalizadas en y por la comunidad universitaria de investigación.

La regulación de la actividad de investigación asistida por IA debe disponer mecanismos para asegurar que la conducta de los investigadores sea adecuada, de acuerdo con los fundamentos que se han señalado reiteradamente en este trabajo. En este sentido, los autores deben asumir una actitud responsable con respecto a la búsqueda de información, la generación y manejo de datos, la producción de conocimientos, la creación de contenidos y la composición de textos de difusión de los resultados de investigación alcanzados. La Universidad tiene la obligación ineludible de exigir a los investigadores y autores diversos comportamientos responsables ante lo que se espera del uso de la IA:

- Asegurar la idoneidad de los buscadores inteligentes de información en los que se apoyan
 - Corroborar y garantizar conceptos y datos de publicaciones ubicadas con los buscadores inteligentes
 - Asegurar y corroborar tanto el análisis e interpretación de datos como la identificación de patrones, ideas y tendencias realizados con IA
 - Garantizar la legitimidad de los datos y contenidos generados por IA
 - Corroborar la ausencia de sesgos, y corregir errores y tergiversaciones presentes en lo arrojado por procedimientos con IA
 - Revisar cuidadosamente resúmenes, síntesis, conversión de tablas y figuras en texto elaborados con asistencia de IA
 - Revisar cuidadosamente el resultado de asistencia de IA en la traducción de fragmentos de texto o palabras clave
 - Describir y explicar expresamente las operaciones realizadas con apoyo y uso de herramientas de IAG
- Este último comportamiento responsable está en estrecha relación con la probidad académica y de investigación. También la Universidad debe exigir la asunción del valor de la honestidad, por parte de los autores e investigadores, al momento de presentar proyectos o resultados de investigación cuando se utilizan herramientas de IA, lo que debe traducirse en hechos concretos:
- Declarar expresamente el uso de IA
 - Describir las herramientas o plataformas de IA utilizadas
 - Explicar en qué fases o procedimientos de investigación se utilizó o utilizará IA
 - Garantizar la autoría humana de los procedimientos y resultados de investigación
 - Reportar el apoyo de IA en la redacción de cualquier género textual propio del ámbito de la investigación
 - Declarar expresamente que la versión final de los artículos es de autoría humana y propia
 - Evitar completamente la simulación de autoría de material producido por IA
- Las disposiciones que se determinen para el uso ético de la IA en investigación deben ser consensuadas y tomadas en cuenta por todas las instancias implicadas en la actividad investigativa, tales como centros, coordinaciones o secretarías de investigación; departamentos académicos que establecen líneas de investigación para sus miembros; instancias asignadoras de recursos; comités editoriales

de revistas científicas; cuerpo docente-investigador y formador de investigadores. Estas dos últimas instancias merecen comentario aparte.

Las diversas revistas producidas en la PUCE, que tienen como objetivo la divulgación de los resultados de investigación de la propia institución y de investigaciones provenientes de otras instituciones de educación superior, deben tener dentro de su marco para la edición y la publicación indicaciones claras para los autores, no solamente de tipo procedimental sino éticos. Los requisitos pautados para la aceptación y publicación de material que acude a las convocatorias tienen la obligación de ser creados en absoluta coherencia con las disposiciones que la Universidad definitivamente haya diseñado para garantizar la asimilación decorosa de las herramientas de la IAG. Ahora bien, no sólo es necesaria la ampliación o creación de normativas y códigos que contengan disposiciones para la investigación con IA. Urge la formación del ser investigador, de su identidad en relación con la actividad que realiza y con todos los seres y entidades que constituyen el universo de la investigación. Esta formación se debe caracterizar por ser constante, profunda y colectiva. En un primer momento es posible pensar que los receptores de los procesos educativos son los estudiantes. Pero lo cierto es que, dado el contexto de deterioro social y ético particular del mundo de hoy y dado el impetuoso desarrollo tecnológico, la formación ética y ontológica es responsabilidad tanto de estudiantes como de docentes, directivos, autoridades y líderes.

La capacitación en el uso de la IAG en investigación obviamente implica la adquisición de conocimientos complejos y de habilidades para el manejo instrumental de las diversas herramientas que esta tecnología coloca a disposición. Es deseable que los docentes-investigadores se aboquen constantemente a la actualización en la materia en cuestión. Conocer las aplicaciones, sus utilidades y riesgos es una ganancia que no es posible perder de vista. También resulta indispensable el conocimiento en detalle de las disposiciones que la Universidad haya creado para el uso ético de la IA en investigación. La institución, en manos de sus directivos y autoridades, debe fomentar, promocionar y facilitar el acceso del cuerpo docente en su totalidad a esta formación, al mismo tiempo

que difundir eficientemente las normativas y códigos respectivos.

Con el conocimiento de las diversas peculiaridades técnicas de la IA y de la normativa generada para su uso, la comunidad de investigación puede abocarse paralelamente a la reflexión colectiva sobre el carácter ético del ser del investigador. La capacitación ética, en consecuencia, es materia de primer orden que deben asumir los docentes-investigadores con respecto a sí mismos y a los futuros profesionales de la investigación.

Se toma en esta propuesta la vía para el desarrollo moral indicada por Terrones-Rodríguez y Rocha-Bernardi (2024). La edificación de la competencia, capacidad o habilidad ética debe lograrse con los instrumentos de la reflexión crítica, el diálogo y la deliberación. A través de éstas será posible la formulación de preguntas, el diseño colectivo de mecanismos para promover la transparencia, la decisión colectiva sobre los principios y criterios que deben orientar la implementación diáfana y proba de la IA en todas las fases de los procesos de investigación en la Universidad.

CONCLUSIONES

El estudio se centró en el impacto de la Inteligencia artificial (IA) en la investigación. Las instituciones de educación superior (ES) deben preguntarse si han estado preparadas para recibir ese impacto con la fortaleza ética necesaria para garantizar la probidad, transparencia, originalidad y autenticidad de investigaciones realizadas con asistencia de IA.

La revisión documental permitió observar que, al lado de la inquietud por el manejo de la información y los datos, la merma de la creatividad y la crítica, predomina la preocupación por la legitimidad de los textos producidos por IA, sobre todo los artículos de investigación.

También se encontró que se considera comúnmente que existe una falta de regulación o una normativa ineficiente con respecto al uso de la IA en

la ES. Se proponen, en consecuencia, definir requisitos y penalizaciones estrictas para minimizar las prácticas poco éticas.

El análisis del Código de Ética de la Investigación y el Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de las políticas editoriales de las revistas de la institución hizo evidente que, ciertamente, no existen mecanismos expresos para observar y asegurar el uso ético de la IA en la investigación que se realiza en la Universidad ni la legitimidad de los artículos que se presentan para publicación, ya sea por parte de investigadores externos o internos.

De tal manera, se consideró que es perentoriamente necesario el diseño de disposiciones que supervisen, aseguren y fortalezcan el espíritu investigador sobre la base de la excelencia ética. Se proponen un conjunto de pautas basadas en los valores fundamentales de responsabilidad y honestidad, además de sugerir el fomento del compromiso docente-investigador con la capacitación técnica y moral, tanto de sí mismo como de los investigadores en formación.

Además de las disposiciones para la regulación y el proceso formativo de los investigadores, se propone que la institución procure, desde todas sus instancias, dependencias y entidades, que se fomente y planifique un proceso de reflexión colectiva, profunda y contextualizada, de manera que, a través del diálogo, se llegue a la creación de principios y criterios que rijan una actividad de investigación protegida ante la impetuosidad de los avances tecnológicos, específicamente de la IAG.

El trabajo se limitó a la formulación y proposición de disposiciones para fomentar la ética de investigadores y autores en el uso de la IA. En próximos estudios, es indispensable proceder a la formulación de disposiciones para otras entidades relacionadas con la investigación en ES, como dependencias coordinadoras de proyectos, entes financiadores, editores de revistas y gremios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Camino, D. y Andrade-Calvijo, B. (2024). La inteligencia artificial en la investigación y redacción de textos académicos. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 19-34. <https://www.espirituemprendedores.com/index.php/revista/article/view/369>
- Ayeni, P., Kulczycki, E. y Bowker, L. (2025). Machine translation in scholarly publishing: A scoping review. *The Canadian Journal of Information and Library Science / La Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, 48(1), 123-145. <https://doi.org/10.5206/cjils-rcsib.v48i1.22296>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bender, E. M. y Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 5185-5198. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.463>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bowker, L. y Buitrago-Ciro, J. (2019). *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation.
- Buchelli-Guerrero, V. (2019). Desarrollo del estado del arte en investigación: una herramienta basada en inteligencia artificial. *Revista Politécnica*, 15(30), 70-81. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/1637/1338>
- Burgos, L., Suárez, L. y Benzádon, M. (2023). Inteligencia artificial ChatGPT y su utilidad en la investigación: el futuro ya está aquí. *Medicina*, 83, 499-501. <https://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v83n3/1669-9106-medba-83-03-500.pdf>

- Cámara-Molina, J. (2024). El uso de la IA como herramienta para la investigación académica: políticas editoriales y condicionantes éticos en el camino hacia su normalización. *Derecom*, 37, 33-46. <https://revistas.ucm.es/index.php/DERE/article/view/98112/4564456570646>
- Cárdenas, J. (2023). Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción. *Revista Española de Sociología*, 32(4), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9075001>
- Carrillo-Cruz, C.; Cortés-Serrato, J. y Herrera-Barragán, V. (2023). Inteligencia artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Internacional*, 7(4), 4604-4620. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7304/11005>
- Castillejo-López, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v31n60/2304-4322-educ-31-60-9.pdf>
- Castells, M. (2001). Universities as dynamic systems of contradictory functions. En J. Muller, N. Cloete, *African Minds* (pp. 35-55). <https://zenodo.org/records/1067379>
- Cobo, C. (2019). *La innovación pendiente*. Fondo de Cultura Económica.
- Criado-Dávila, Y. V.; Sánchez-García, T. C. y Inga-Arias, M. A. (2020). Los semilleros de investigación como elemento de desarrollo de la cultura investigativa universitaria. *Conrado*, 16(S1), 67-73.
- Flores-Vivar, J. y García-Peñalvo, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 31(74), 37-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732441>
- Floridi, L. y Sanders, J. W. (2004). On the morality of artificial agents. *Minds and Machines*, 14(3), 349-379. <https://doi.org/10.1023/B:MIND.0000035461.63578.9d>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). Inteligencia artificial generativa e instituciones de educación superior: Desafíos y oportunidades. *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-5. <https://doi.org/10.14201/eks.33275>
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista metropolitana de ciencias aplicadas*, 6(1), 289-296. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778121031.pdf>
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Harvard University Press.
- Lin, G. H.-C. y Chien, P. S. C. (2009). Machine translation for academic purposes. In *Proceedings of the International Conference on TESOL and Translation 2009* (pp. 133-148). Online submission.
- Lopezosa, C. (2023). La Inteligencia artificial generativa en la comunicación científica: retos y oportunidades. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 5(1). 1-5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673275488001>
- Marcus, G. (2022). Deep learning is hitting a wall. *Communications of the ACM*, 65(7), 36-38. <https://doi.org/10.1145/3534842>
- Mendes, C. (2017). El análisis de contenido en la investigación cualitativa. *Revista F@ro*, 1(25), 1-19.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Navarro-Dolmestch, R. (2023). Descripción de los riesgos y desafíos para la integridad académica de aplicaciones generativas de inteligencia artificial. *Derecho PUCP*, 91, 231-270. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533677336007>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Education at a Glance*. OECD Publishing.
- Palacios, V. (comunicación personal 22 de noviembre de 2023). *Inclusión, igualdad y fortaleza ética: base del uso de la inteligencia artificial en la transformación de la educación superior*. II Congreso Internacional de REDECANEDU, Chile.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador [PUCE]. (2018). *Código de ética de la investigación y el aprendizaje de la Pontificia Universidad*

- Católica del Ecuador* [archivo PDF]. <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-SG-Codigo-de-Etica-de-la-Investigacion-y-el-Aprendizaje-2018-02.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador [PUCE]. (2023). *Código de ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/normas/puce_codigo-de-etica_20240208.pdf
- Repiso, R. (2024). La inteligencia artificial en los procesos editoriales y la evaluación por pares. *Revista de investigación e innovación en ciencias de la salud*, 6(2), 1-4: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673278576001>
- Rouhiainen, L. (2018). Introducción a la inteligencia artificial. En: *Inteligencia artificial*. Planeta, Alienta.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Steneck, N. H. (2007). *Introduction to the responsible conduct of research*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Suazo-Galdames, I. (2023). Inteligencia artificial en investigación científica. *Scicomm*, 1(1). <https://revistas.ua autonomia.cl/index.php/scr/article/view/2149/1446>
- Terrones-Rodríguez, A. y Rocha-Bernardi, M. (2024). El valor de la ética aplicada en los estudios de ingeniería en un horizonte de inteligencia artificial confiable. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 221-245. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n36/1390-8626-sophia-36-00221.pdf>
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>

EL ROL DE LOS OBSERVADORES SITUACIONES DE CIBERACOSO

EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR DE MANTA



PASIVOS

- NO HACEN NADA
- IGNORAN LA SITUACIÓN

ACTIVOS

- INTERVIENEN DE MANERA SEGURA
- AVISAN A LOS ADULTOS



El rol de los observadores frente a situaciones de ciberacoso en una institución educativa particular de Manta

The role of observers in cyberbullying situations in an educational institution in Manta

Mercedes Cedeño Giler - Juan Pablo Trámpuz

El rol de los observadores frente a situaciones de ciberacoso en una institución educativa particular de Manta

The role of observers in cyberbullying situations in an educational institution in Manta

Mercedes Cedeño Giler

<https://orcid.org/0009-0007-3387-6059>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,
Ecuador

e1309544417@live.ulead.edu.ec

Juan Pablo Trámpuz

<https://orcid.org/0000-0001-9999-177X>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,
Ecuador

juan.trampuz@uleam.edu.ec

Declaración de autoría:

Análisis formal, 95394cbd-4dc8-4735-b589-7e5f9e622b3f; Investigación, 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2; Metodología, f21e2be9-4e38-4ab7-8691-d6f72d5d5843; Redacción – borrador original, 43ebbd94-98b4-42f1-866b-c930cef228ca

Declaración de autoría:

Conceptualización, 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73; Supervisión, 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746; Redacción – revisión y edición, d3aeadd86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2543>

RECIBIDO: 30/07/2025

ACEPTADO: 21/11/2025

RESUMEN

Esta investigación analiza el rol de los observadores en situaciones de ciberacoso en una institución educativa de Manta. Con este propósito, se realizó una investigación de campo y se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional. Se aplicó un cuestionario Likert de 17 preguntas a 238 estudiantes de bachillerato y los datos se analizaron con SPSS mediante la prueba Tau-b de Kendall. Los resultados indican que los estudiantes perciben el ciberacoso con la misma gravedad que el acoso cara a cara y lo consideran un problema; sin embargo, aunque la mayoría cree que los observadores deberían involucrarse, menos de la mitad asume una responsabilidad individual. Los análisis correlacionales revelaron que la inacción del observador se asocia con la falta de conocimiento sobre cómo actuar y con la creencia de que otro podría asumir la defensa de la víctima. Se concluye que el rol del observador en el ciberacoso está mediado por factores cognitivos, relacionales y por la difusión de la responsabilidad.

Palabras clave: adolescentes, ciberacoso, educación, inacción, observadores.

ABSTRACT

This research analyzes the role of observers in cyberbullying situations in an educational institution in Manta. To this end, field research was conducted using a quantitative approach with a descriptive-correlational design. A 17-question Likert questionnaire was administered to 238 high school students, and the data were analyzed with SPSS using Kendall's Tau-b test. The results indicate that students perceive cyberbullying as being as serious as face-to-face bullying and consider it a problem; however, although most believe that observers should get involved, less than half assume individual responsibility. Correlational analyses revealed that observer inaction is associated with a lack of knowledge about how to act and with the belief that someone else could defend the victim. It is concluded that the role of the observer in cyberbullying is mediated by cognitive and relational factors and by the diffusion of responsibility.

Keywords: adolescents, cyberbullying, education, inaction, observers.

INTRODUCCIÓN

El creciente avance de la era digital y el fortalecimiento de las redes sociales han transformado radicalmente la interacción humana, brindando innumerables maneras de conexión y aprendizaje (Romero et al., 2025; Bates et al., 2020). No obstante, esta expansión tecnológica ha provocado la propagación del ciberacoso (Cordón et al., 2019; Aguirre Gamboa y Casco López, 2024), una forma de violencia que, al trascender el espacio físico, adquiere una capacidad de escalar en intensidad y alcance sin precedentes (Zhu et al., 2021). Incluso, la reciente integración de la Inteligencia Artificial (IA) introduce una complejidad adicional, ofreciendo herramientas para la detección (García et al., 2025; Martín, 2024), pero también nuevos riesgos al automatizar el hostigamiento o generar contenido falso (Martínez, 2024; Ochoa et al., 2022).

El ciberacoso es conocido como una forma de intimidación o agresión intencional y repetida que se lleva a cabo a través de medios digitales (Zhu et al., 2021). Cañas (2021) profundiza en esta definición señalándolo como una conducta de acoso que se realiza a través del uso de la tecnología de la información y la comunicación. Afecta significativamente la salud mental de las víctimas (Ngo et al., 2021), causando ansiedad, depresión y deterioro de la autoestima, lo que las sumerge en sentimientos de soledad y vulnerabilidad (Cayo y Peña, 2021). Sin embargo, el ciberacoso no se limita a la víctima directa, sino que también incide en el clima escolar, incluyendo a los observadores quienes, al no intervenir, experimentan impotencia o culpa (Arévalo 2015). En definitiva, el ciberacoso no se restringe a un solo ámbito, sino que alcanza todos los ambientes, incluyendo de manera crítica, el escolar (Mojica, 2023; Quezada, 2020). Por lo tanto, es fundamental una aproximación multidimensional al ciberacoso, que una el contexto social, cultural y las dinámicas entre todos los actores involucrados para conseguir mitigar, su impacto y a fomentar entornos educativos saludables (Ngo et al., 2021; Redondo et al., 2020).

Dentro de esta problemática surge una figura de gran importancia: el observador. Se entiende a este como el testigo que presencia o tiene conocimiento

de una situación de ciberacoso sin ser la víctima directa ni el agresor, cuya inacción aumenta el conflicto (Arévalo, 2025; Calatayud et al., 2020). En Ecuador, la perspectiva sobre el papel de los observadores del ciberacoso en unidades educativas particulares es aún limitada (Borbor, 2019; Mendoza-García et al., 2024). A pesar de que uno de cada diez estudiantes adolescentes ecuatorianos ha sido víctima de ciberacoso (El Comercio, 2022) y de que existen protocolos como el del Ministerio de Educación (2023), es fundamental comprender las percepciones, actitudes y acciones de los estudiantes, así como el conocimiento docente sobre dichos protocolos, para desarrollar estrategias de prevención adaptadas a la realidad local.

La presente investigación tiene como objetivo analizar el rol de los observadores frente a situaciones de ciberacoso y determinar aspectos que determinen la decisión de no actuar frente a esta problemática entre los estudiantes de una institución educativa. Este objetivo general se complementa con los siguientes objetivos específicos: i) Describir las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto al ciberacoso y el rol de los observadores y ii) Establecer correlaciones entre las actitudes y los factores que influyen en la decisión de inacción o intervención frente a situaciones de ciberacoso en los estudiantes.

BASES TEÓRICAS

Una aproximación conceptual al ciberacoso

La evolución de la comunicación digital desde sus inicios con el correo electrónico y plataformas tempranas como GeoCities y Classmates (Blanco et al., 2012) ha transformado radicalmente la interacción humana, diversificando la comunicación y potenciando la creación de comunidades con vastas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, esta expansión digital ha traído consigo la contracara oscura del ciberacoso, un fenómeno que se manifiesta desde el hostigamiento por mensajes hasta la suplantación de identidad en plataformas masivas (Espelage et al., 2023; Marín y Linne 2021). La reciente emergencia de la IA ofrece herramientas prometedoras para la detección y moderación proactiva del acoso (Ochoa et al., 2022); no obstante,

la misma IA también puede ser utilizada para generar contenido falso o automatizar el hostigamiento, exacerbando la intensidad del ciberacoso (Martínez, 2024); esto exige el desarrollo de marcos éticos y legales que protegen los derechos digitales, especialmente en los adolescentes (Núñez, 2012).

En este contexto de constante transformación digital y desafíos emergentes, se hace indispensable precisar los conceptos clave que sustentan esta investigación. El ciberacoso como fenómeno central de este estudio y de creciente relevancia en el ámbito educativo, se define como “cualquier comportamiento agresivo, intencional y repetitivo que se lleva a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación.” (Cardoso, 2020, p. 48).

Esta definición concuerda con la perspectiva de De Stefano et al. (2020), quienes sostienen que el ciberacoso habitualmente se le considera una extensión del acoso. Asimismo, López y López (2022), definen el ciberacoso como un acto agresivo e intencional que se lleva a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación, generando un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor.

Para ampliar esta comprensión, según Marín y Linne (2021), el ciberacoso abarca un espectro amplio de conductas, desde la obtención engañosa de información personal hasta la publicación no consentida de contenido íntimo. Estos autores destacan la diversidad de tácticas utilizadas por

los ciberacosadores, incluyendo la difamación, la suplantación de identidad y el hostigamiento constante. En un sentido similar, aunque enfocándose en el medio utilizado para esta práctica, Zhu et al. (2021), definen al ciberacoso como una forma de acoso que ocurre a través de medios electrónicos, como teléfonos móviles, computadoras y otros dispositivos digitales, el cual puede manifestarse por mensajes de textos, aplicaciones en redes sociales, foros en líneas o juegos, donde el contenido puede ser visto, compartido o en el que se puede participar.

Para comprender mejor la complejidad del ciberacoso, es importante examinar sus diversas manifestaciones. Álvarez (2022), identifica una amplia gama de tipos, que van desde el acoso inmobiliario, hasta formas más conocidas como el ciberbullying. Además, esta misma investigadora advierte que la ciberviolencia de género se refleja en prácticas como el grooming, la bofetada feliz, el fraping, el sexting y la sextorsión. Por su parte, en su tipología de ciberacoso de jóvenes Marín y Linne (2021) también resaltan la importancia de distinguir entre estas formas, ya que cada una debe tener diferentes maneras de visibilidad y generar distintas reacciones en los observadores. La identificación temprana y la comprensión de estas tipologías por parte de los testigos son fundamentales para fomentar una intervención efectiva y crear un entorno digital más seguro. Siguiendo el criterio de estos autores, se sintetizan los principales tipos de ciberacoso, facilitando su comparación en la siguiente tabla:

Tabla 1
Tipos de Ciberacoso

Tipos de Ciberacoso		Marín y Linne (2021)	
Ciberbullying	Acoso sistemático a través de medios electrónicos.	Sonsacamiento de datos	Sustraer datos, información, imágenes o videos de la víctima por medio de la seducción, el halago o la generación de confianza e intimidad.
Ciberviolencia de género	Violencia ejercida en línea basada en el género de la víctima.	Difamación online	Difundir rumores, calumnias, historias o datos sensibles con el propósito de humillar a la víctima, dañar su imagen y prestigio en sitios web, redes sociales.
Grooming	Engaño a menores en línea con fines de abuso sexual.	Suplantación de identidad digital	Crear perfiles falsos similares al de la víctima con el fin de dañarla.

Continuación

Tabla 1
Tipos de Ciberacoso

Tipos de Ciberacoso		Marín y Linne (2021)	
Bofetada feliz	Humillación pública a través de la difusión de videos o imágenes vergonzosas.	Ciberhostigamiento	Asediar a la víctima por redes sociales o mensajería instantánea. Una variante común es el envío reiterado de porno no consentido, es decir, de imágenes eróticas no deseadas.
Sextorsión	Extorsión a través de la amenaza de difundir contenido sexual de la víctima.	Sextorsión	Amenazar a la víctima con que, si no manda dinero, información o imágenes eróticas, se enviará material sexual suyo a conocidos o se publicará en Internet.
Fraping	Suplantación de la identidad de una persona en redes sociales para publicar contenido inapropiado.	Porno venganza	Difundir o publicar sin el consentimiento de la víctima imágenes suyas en poses eróticas o manteniendo relaciones sexuales.
Sexting	Envío o recepción de contenido sexual		
Acoso inmobiliario	Acoso a inquilinos por parte de propietarios a través de medios digitales.		

El ciberacoso en contextos educativos

Actualmente, la digitalización en el campo educativo está estrechamente vinculada al ciberacoso con la vida cotidiana de los adolescentes, presentando problemáticas significativas como la ciberadicción y el cyberbullying (Martínez, 2024). Esta realidad, donde el espacio físico y virtual se difuminan, no solo extiende las dinámicas de acoso más allá de las aulas (Cañas, 2021), sino que también convierte a las instituciones educativas en un espacio importante para la observación e intervención frente a estas situaciones.

Por otro lado, diversas investigaciones resaltan la influencia del contexto educativo en la manifestación y el impacto del ciberacoso, específicamente el clima familiar (Cardoso, 2020). Adicionalmente, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social en el bienestar psicológico de las víctimas (Ngo et al., 2021), ofrecen perspectivas valiosas para el diseño de intervenciones en el ámbito escolar.

Desde una mirada sociológica, Coleman (2011) señala que las normas y recursos disponibles en la comunidad educativa influyen en la conducta de los observadores. Cuando el entorno promueve la intervención positiva y ofrece apoyo institucional, es más probable que los estudiantes actúen a favor de la víctima. Por tanto, no basta con educar, sino que se deben transformar las estructuras sociales escolares para generar respuestas efectivas frente al ciberacoso. En este contexto, el rol de los observadores es fundamental para la prevención e intervención efectiva. Para ello, es esencial comprender los factores de riesgo asociados a los testigos (López y López, 2022), y cómo el ciberacoso se relaciona con problemas como la ansiedad social (Martínez, 2024). De esta manera, fomentar una cultura escolar donde los estudiantes y el personal educativo se sientan empoderados para actuar como observadores activos y prosociales es importante para construir entornos digitales seguros.

El rol olvidado: los observadores en el ciberacoso

De acuerdo con Quezada (2020), los observadores del ciberacoso son quienes presencian las agresiones digitales y tienen un rol decisivo, ya que su actitud puede favorecer o frenar estos comportamientos. En la misma línea, González et al. (2020) destacan que estos actores no son pasivos, sino piezas clave cuya respuesta puede cambiar el rumbo de los acontecimientos. Su rol implica una responsabilidad ética y social, pues su reacción ya sea ignorar, intervenir o participar puede influir en la protección de la víctima o la continuidad del acoso.

En este sentido, la inacción de los observadores no solo perpetúa la violencia, sino que puede aumentar el sufrimiento emocional de la víctima, la cual se siente aislada (Cañas, 2021). No obstante, Ngo et al. (2021) muestran que muchos observadores muestran que muchos observadores sí intentan intervenir en contextos escolares y en redes sociales, lo que demuestra que, con las condiciones adecuadas, pueden transformarse en impulsores del cambio. Por ello, resulta fundamental diseñar estrategias educativas que fortalezcan este potencial y promuevan una cultura digital basada en respeto y en la empatía. Por su parte, Arévalo (2015), indica que los observadores pueden reforzar el acoso si optan por la pasividad, mientras que Redondo et al. (2020) los identifica como un motor invisible de la violencia, pues su inacción está motivada por temores (como represalias o aislamiento social), perjudicando así a las víctimas.

Desde una perspectiva psicológica, la teoría del aprendizaje social de Bandura y Walters (1977) explica que los individuos aprenden conductas observando a otros. Esto implica que los observadores pueden imitar comportamientos agresivos si perciben que estos no tienen consecuencias negativas o son socialmente aceptados. En un estudio posterior, Bandura (1999) introduce el concepto de desvinculación moral, mediante el cual los observadores justifican su inacción o participación, al minimizar el daño perpetrado o responsabilizar a la víctima. Esta perspectiva revela cómo se pueden normalizar prácticas de ciberacoso sin asumir responsabilidad.

Para comprender mejor estas dinámicas y los matices en la participación de los observadores, y siguiendo la contextualización de Salmivalli et al. (1996) quienes propusieron un modelo de roles para los participantes en situaciones de acoso escolar, se han adaptado estas descripciones al contexto del ciberacoso. De esta manera, los roles fundamentales se pueden identificar en la dinámica de acoso digital se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2
Los roles del observador frente al ciberacoso

Roles que el observador puede desarrollar	Definición en el contexto del ciberacoso
Víctima (victim)	Receptor de mensajes o conductas agresivas, intencionales, que buscan humillar.
Acosador (bully)	Utiliza medios electrónicos para enviar mensajes agresivos, busca intimidar o dañar a la víctima.
Asistente del acosador (Assistant)	Apoya al acosador quiere lograr estatus y aceptación dentro del grupo.
Defensor de la víctima (Defender)	Muestra empatía hacia la víctima interviene directa o indirectamente para ayudarla puede desafiar al acosador.
Espectador reforzador (Reinforcer)	Alienta al acosador a continuar, busca aceptación o evita convertirse en el próximo objetivo.
Espectador externo (Outsider)	No apoya ni al acosador ni a la víctima puede sentir miedo incertidumbre o creer que no es asunto suyo

Ciberacoso en el sistema educativo ecuatoriano

El ciberacoso en el sistema educativo ecuatoriano es un problema creciente que afecta significativamente a los adolescentes. Según datos publicados, aproximadamente el 10% de los jóvenes entre 12 y 18 años experimentan esta forma de violencia virtual, con aproximadamente uno de cada 20 actuando como agresor (El Comercio, 2022).

Para abordar este problema se han implementado varias medidas de seguridad y prevención en Ecuador Ministerio de Educación (2023), por ejemplo, ha desarrollado el Protocolo de Actuación Frente a Situaciones de Violencia Digital detectadas en el Sistema Nacional de Educación. Este instrumento clave establece lineamientos claros para la prevención, detección, intervención y seguimiento de casos de ciberacoso en el entorno educativo.

Este protocolo guía a la comunidad educativa en el uso correcto de las TIC, la promoción de la denuncia y el apoyo a las víctimas, así como en la aplicación de medidas restaurativas y disciplinarias. Asimismo, se promueven prácticas restaurativas como métodos proactivos para reducir el acoso escolar (Borbor, 2019). La sensibilización y la educación digital desde edades tempranas también son estrategias claves para prevenir el ciberacoso y fomentar un entorno seguro en línea. (Mendoza et al., 2024)

METODOLOGÍA

Diseño, instrumento y procedimiento

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlacional. Su objetivo es describir y analizar la relación entre variables relacionadas con el rol de los observadores en situaciones de ciberacoso en su prevención y manejo dentro de la Institución Educativa.

Para alcanzar los objetivos de investigación, se aplicó un cuestionario estructurado que consta de 20 ítems totales (3 de caracterización demográfica y 17 de escala). El instrumento de diseño ad hoc y creado por los investigadores, tomó como base y referente el trabajo de Álvarez (2022) sobre ciberacoso en el ámbito universitario. Esta referencia se utilizó debido a la similitud metodológica (uso de enfoque cuantitativo y encuesta estructurada) y la solidez teórica en la medición de los constructos de ciberacoso y sus roles. La adaptación se centró en ajustar el lenguaje del contexto universitario al de bachillerato. El instrumento se estructuró en un formato Likert de 5 puntos, con anclajes definidos para medir el nivel de acuerdo o desacuerdo de los

participantes: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Los 17 ítems de la escala Likert se distribuyen en tres dimensiones: Percepción y consecuencias del ciberacoso, actitudes y responsabilidad del observador y barreras para la intervención e inacción. El instrumento fue revisado, corregido y validado por los investigadores antes de hacer la encuesta definitiva.

Los ítems exploraron tanto la intervención activa ["Si presencié ciberacoso, aviso a un adulto (profesor, padre/madre u otro) sobre la situación"] como las barreras a la intervención ["Tengo miedo de convertirme en el próximo blanco del acoso si defendiendo a la víctima"].

La muestra probabilística de 238 estudiantes fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio simple de la población total de bachillerato de la institución (N=623). El tamaño de la muestra se calculó estadísticamente para obtener un nivel de confianza del 95% y un margen de error admitido de 5%.

La encuesta se aplicó de manera presencial a la muestra seleccionada el 4 de junio de 2025. Aunque esta modalidad requirió más recursos que la alternativa en línea utilizada por el referente, se eligió la presencial para maximizar la tasa de respuesta y asegurar la calidad de los datos a través de una interacción directa y controlada.

Además, los datos obtenidos mediante la encuesta fueron analizados en el software SPSS, el cual permitió procesar la información de manera eficiente. Para evaluar la correlación entre las variables estudiadas se aplicó la prueba Tau-b de Kendall, adecuada para datos ordinales provenientes de escalas tipo Likert, permitiendo identificar y determinar la fuerza de la relación entre las variables. Desde una perspectiva aplicada al estudio comunicacional, esta técnica permitió recopilar información sistemática y estandarizada sobre el fenómeno, abordando dimensiones claves como la edad, el género y datos demográficos como el curso y la especialidad de bachillerato, además de las experiencias

comunicativas personales de los estudiantes en el entorno digital, e incluyendo tanto la perpetración como la victimización en casos de ciberacoso.

Así mismo, se garantizó el anonimato y confidencialidad de los participantes en esta investigación; si bien, se contó con la autorización por escrito de las autoridades del plantel, se asumió el compromiso de mantener en reserva el nombre de la entidad y con ello asegurar la protección absoluta de la identidad de los estudiantes que contestaron el instrumento.

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación se tomó como estudio de caso una unidad educativa, particular, ubicada en la ciudad de Manta, provincia de Manabí, Ecuador. La población de interés estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de bachillerato de esta unidad educativa, sumando 623 estudiantes matriculados en el período académico 2025.

De esta población, se seleccionó una muestra probabilística de 238 estudiantes para participar en la encuesta, mediante un muestreo aleatorio simple. El tamaño de la muestra se calculó estadísticamente para obtener un nivel de confianza del 95% y un margen de error admitido del 5%, lo que permite la inferencia de los resultados a la población total de bachillerato de la institución.

Para la caracterización de la muestra, el instrumento de diseño ad hoc incluyó tres preguntas cerradas de identificación. Se pudo determinar que el 63.4% de los encuestados son hombres, muy por encima del 30.7% que representa la población femenina y el 5.9% de estudiantes que prefirieron no identificar su género. Respecto a la edad, los 238 estudiantes tienen entre 14 y 18 años, siendo el mayor segmento poblacional los encuestados de 15 años, con el 35.3% de la muestra. Finalmente, el 36.1% de los encuestados cursan el primero de bachillerato, el 27.7% el segundo de bachillerato y el 36.1% el tercero de bachillerato.

RESULTADOS

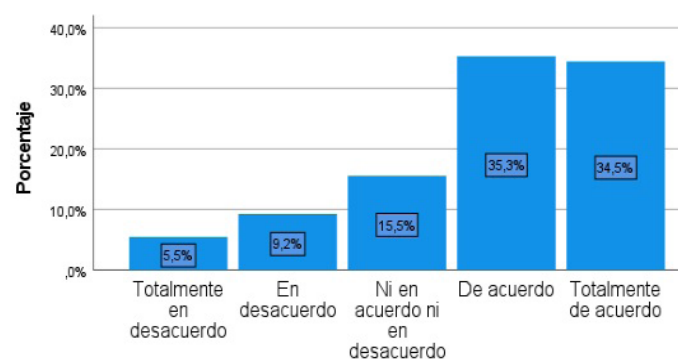
Fase descriptiva

Ciberacoso y su impacto emocional

La percepción de los participantes sobre si el ciberacoso causa un daño emocional tan serio como el acoso cara a cara se ilustra en la figura 1. Esta afirmación se planteó a los estudiantes con el propósito de establecer el nivel de gravedad que otorgan al ciberacoso, frente al acoso fuera del escenario digital. Los resultados demuestran que 7 de cada 10 estudiantes otorgan el mismo nivel de afectación al ciberacoso que a su par analógico; este resultado refleja una tendencia positiva, ya que la mayoría de los estudiantes reconoce la gravedad emocional del ciberacoso. Reconocer el serio impacto emocional es importante para la prevención, pues estudiantes informados tienden a tomar más en serio las situaciones de acoso y podrían estar más dispuestos a intervenir o buscar ayuda. Por el contrario, un 15.5% se mostró contrario a esta afirmación y un porcentaje similar evidencia una indecisión frente a esta cuestión, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1

El ciberacoso puede causar un daño emocional tan serio como el acoso cara a cara



Frecuencia del ciberacoso entre pares

Al consultar sobre qué tan recurrente es el problema del ciberacoso en la población estudiantil, las respuestas favorables a esta afirmación son mayoritarias, con un 63% de estudiantes que se muestran de acuerdo; este resultado refleja una tendencia positiva; este amplio consenso sugiere que muchos jóvenes atestiguan o conocen casos

habituales de ciberacoso, lo cual es preocupante porque implica un clima escolar donde la agresión digital es latente. El porcentaje de indecisión frente a esta nueva cuestión es del 27%, lo que sugiere la existencia de un grupo considerable de estudiantes que aún no tiene una postura definida o no percibe el ciberacoso como un problema frecuente, indicando

lagunas en la percepción que podrían deberse a falta de información o visibilidad del problema. Por su parte, el nivel de desacuerdo se sitúa en el 9.7%. Este amplio consenso sugiere que muchos jóvenes atestiguan o conocen casos habituales de ciberacoso, lo cual es preocupante porque implica un clima escolar donde la agresión digital es latente.

Tabla 3

El ciberacoso es un problema frecuente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	12	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo	12	5,0	5,0	10,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	27,3	27,3	37,4
	De acuerdo	82	34,5	34,5	71,8
	Totalmente de acuerdo	67	28,2	28,2	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

La responsabilidad de los observadores

El 69 % de la muestra total comparte la visión de que los observadores deberían involucrarse. Por otro lado, un 20,2 % de los encuestados se mantuvo en una posición neutral. Estos datos subrayan claramente que los encuestados son conscientes que deben intervenir ante situaciones de ciberacoso. Esta actitud mayoritariamente es favorable, ya que

revela una conciencia colectiva de deber: los jóvenes reconocen la importancia de no ser espectadores pasivos. Es un indicio esperanzador porque sugiere que existe una base ética sobre la cual construir intervenciones; los estudiantes saben que “quien observa, tiene responsabilidad”, lo cual puede traducirse en solidaridad y apoyo efectivo si se canaliza adecuadamente.

Tabla 4

Los observadores de ciberacoso deberían involucrarse para ayudar a la víctima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	12	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo	12	5,0	5,0	10,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48	20,2	20,2	30,3
	De acuerdo	94	39,5	39,5	69,7
	Totalmente de acuerdo	72	30,3	30,3	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

La responsabilidad personal del testigo

Los resultados indican que, si bien existe una inclinación a considerar la intervención como una responsabilidad personal (63%), el grado de consenso es ligeramente inferior en comparación con la aceptación general sobre la necesidad de involucramiento de los observadores (69.8%). Específicamente, una clara mayoría de los participantes (63%) manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación si soy testigo de ciberacoso, es mi responsabilidad hacer algo al respecto. Sin embargo, una cuarta parte

de encuestados (23.1%) se mantuvo en una posición neutral, indicando no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Estos hallazgos sugieren que, aunque existe una tendencia a reconocer la responsabilidad individual, el consenso favorable baja cuando se trata esto como una obligación por parte de los observadores. El aspecto positivo es la presencia de esa inclinación a responsabilizarse, pero el aspecto negativo radica en la difusión de la responsabilidad, al atribuir esta responsabilidad a otros observadores.

Tabla 5

Si soy testigo de ciberacoso, es mi responsabilidad hacer algo al respecto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	19	8,0	8,0	8,0
	En desacuerdo	14	5,9	5,9	13,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	55	23,1	23,1	37,0
	De acuerdo	91	38,2	38,2	75,2
	Totalmente de acuerdo	59	24,8	24,8	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

El poder de los observadores

Los datos obtenidos revelan que una abrumadora mayoría de los encuestados (73.1%) manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación: los compañeros que observan pueden marcar la diferencia para detener el ciberacoso. Una minoría (19.3%) se mantuvo en una posición neutral, indicando no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo; entretanto una proporción ínfima (7.5%) de participantes expresó algún grado de desacuerdo. Este optimismo es significativo: indica que los estudiantes

creen en su poder colectivo para influir en la situación y proteger a la víctima. Esta percepción constituye un pilar para la prevención, pues un alumnado que se sabe eficaz puede conformar una red de apoyo contra el acoso. En el sector educativo, se debe capitalizar esta creencia fortaleciendo las habilidades de intervención: enseñar cómo pueden marcar la diferencia en la práctica (por ejemplo, denunciando el acoso, apoyando a la víctima o confrontando al agresor de forma segura).

Tabla 6

Los compañeros que observan pueden marcar la diferencia para detener el ciberacoso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	19	8,0	8,0	8,0
	En desacuerdo	14	5,9	5,9	13,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	55	23,1	23,1	37,0
	De acuerdo	91	38,2	38,2	75,2
	Totalmente de acuerdo	59	24,8	24,8	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

La inacción de los observadores

La conducta reportada por los participantes cuando son testigos de ciberacoso revela un patrón de respuesta más distribuido y una notable proporción de indecisión entre los encuestados. La categoría más frecuente fue ni de acuerdo ni en desacuerdo con un 33,6%, lo que indica que una parte considerable de los participantes se mantiene en una postura neutral o de indecisión; sin embargo, lo más preocupante es que cerca de un 28% de los encuestados confiese que no interviene (sumando quienes estuvieron de acuerdo en distintos grados con la inacción). Los encuestados que manifestaron desacuerdo con la afirmación fueron ligeramente más numerosos que aquellos que

se mostraron de acuerdo. Este patrón mixto implica que, si bien existe un grupo significativo dispuesto a actuar, muchos jóvenes aún no toman una posición firme o tienden a la pasividad. Las implicaciones para la prevención son claras: se requiere fortalecer las intervenciones educativas para mover a los estudiantes desde la neutralidad o pasividad hacia la acción; para esto deben abordar las causas de la inacción (miedo, dudas, falta de habilidades) y motivar a más observadores a involucrarse, proporcionando ejemplos, prácticas y apoyo institucional que les den confianza para romper la indiferencia y así prevenir que el ciberacoso prospere por falta de reacción.

Tabla 7

Cuando soy testigo de ciberacoso, normalmente no hago nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	12	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo	12	5,0	5,0	10,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	27,3	27,3	37,4
	De acuerdo	82	34,5	34,5	71,8
	Totalmente de acuerdo	67	28,2	28,2	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

Fase correlacional

Con el propósito de establecer correlaciones entre la decisión de no actuar frente al ciberacoso y diferentes criterios que podrían ser utilizados como justificativos, se aplicó la prueba estadística de Tau-b de Kendall (τB). Esta es una prueba no paramétrica utilizada para medir el grado de asociación entre dos variables ordinales.

Los análisis revelaron varias correlaciones estadísticamente significativas entre la decisión de no actuar (variable dependiente) y las posibles razones de los estudiantes para la inacción (variables predictoras). Los resultados detallados de las correlaciones se presentan en las siguientes tablas.

La expectativa de que otros ayuden

Se encontró una correlación positiva y significativa entre la afirmación “Pienso que otra persona ayudará a la víctima así que no es necesario que intervenga yo” y la decisión de no actuar. Se observó que a mayor expectativa de que otros intervengan, mayor fue la tendencia a la inacción propia (Tau-b de Kendall=0.288, $p<0.001$). En términos prácticos, esta correlación muestra que muchos estudiantes se desentienden esperando que otro intervenga, lo que es un patrón preocupante ya que puede derivar en que nadie actúe finalmente. Esta actitud negativa mina la efectividad de la respuesta colectiva: la confianza en “el otro” sirve de excusa para la pasividad.

Tabla 8*Otra persona ayudará a la víctima*

		Valor	Error estándar asintótico	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,288	,059	4,838	,000
N de casos válidos		238			

La falta de conocimiento como barrera

Así mismo se observó una correlación positiva y significativa entre “No saber que hacer para detener o enfrentar el ciberacoso como observador” y la decisión de no actuar (Tau-b Kendall=0.154, $p=0.008$). En otras palabras, cuando los estudiantes no tienen claro cómo ayudar, es más probable que opten por la inacción, lo cual es un resultado lamentable pero comprensible.

Este factor es negativo porque una carencia formativa y de concienciación está permitiendo que continúe el acoso. Por ello, es crucial que los programas educativos incluyan talleres prácticos sobre cómo intervenir ante esta problemática (por ejemplo, cómo reportar contenido, apoyar emocionalmente a la víctima, o buscar ayuda de autoridades).

Tabla 9*Correlación entre la falta de conocimiento para intervenir y la inacción ante el acoso*

		Valor	Error estándar asintótico	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,154	,058	2,646	,008
N de casos válidos		238			

La distancia relacional con la víctima

Adicionalmente, se identificó una correlación positiva y significativa entre la afirmación “Si la persona acosada no es mi amigo cercano, es menos probable que intervenga” y la decisión de no actuar (Tau-b de Kendall =0.266, $p<0.001$). Esto implica que la empatía y el sentido de obligación se diluyen cuando la víctima es simplemente un conocido o un compañero no íntimo. Es un hallazgo preocupante porque sugiere que algunas víctimas podrían quedar desprotegidas precisamente cuando más necesitan ayuda, solo porque no tienen un lazo personal fuerte con quienes presencian su sufrimiento (situación

que puede presentarse con miembros de minorías o personas con discapacidad). En términos de impacto, refleja un déficit en la cultura de solidaridad universal, ya que el apoyo puede depender de la afinidad, dejando de lado el principio de ayudar por justicia o humanidad común. Para la prevención, esta tendencia negativa indica que se debe trabajar en las unidades educativas en valores de empatía extensiva y ciudadanía digital responsable. La formación debe animar a los estudiantes a apoyar a cualquier víctima de acoso, resaltando que el rechazo al abuso es un deber comunitario, no solo algo que uno hace por sus amigos.

Tabla 10*Correlación entre la falta de conocimiento para intervenir y la inacción ante el acoso*

		Valor	Error estándar asintótico	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,266	,059	4,469	,000
N de casos válidos		238			

El miedo a ser el próximo objetivo

Por otro lado, los análisis también incluyeron la exploración de factores emocionales como posibles justificativos, pero no arrojaron correlaciones estadísticamente considerables con la decisión de no actuar. En este sentido, no se pudo evidenciar una relación entre el miedo a convertirse en el próximo blanco del acoso (Tengo miedo de convertirme en el

próximo blanco del acoso si defendiendo a la víctima) y la decisión de no actuar frente al ciberacoso (Tau-b de Kendall =0.021, p=0.726). Esta ausencia de miedo desmedido es positiva porque elimina un obstáculo común en otros contextos, donde el pánico a ser el siguiente objetivo puede frenar la intervención, pero aquí ese factor no pesa tanto.

Tabla 11

Miedo de convertirse en próximo blanco de acoso

		Valor	Error estándar asintóticoa	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,021	,061	,351	,726
N de casos válidos		238			

La preocupación por el rechazo social

De manera similar, la preocupación por el rechazo de amigos o compañeros al intervenir tampoco mostró una correlación estadísticamente significativa con la decisión de no actuar (Taub-de Kendall=0.042,p=0.475). Lo que parece indicar en este caso que la presión social no ejerce una influencia negativa en los estudiantes frente al ciberacoso. Este

resultado también es positivo, puesto que el miedo a ser excluido o mal visto socialmente por intervenir no muestra una influencia relevante en la inacción. Desde la óptica de prevención, este hallazgo brinda una ventaja importante para las campañas antiacoso, que pueden destacar que ayudar está socialmente aceptado, reforzando normas grupales positivas donde se valora la empatía y el coraje cívico.

Tabla 12

Temor al rechazo por intervenir en un ciberacoso.

		Valor	Error estándar asintóticoa	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,042	,059	,714	,475
N de casos válidos		238			

DISCUSIÓN

El estudio examinó el rol de los observadores en situaciones de ciberacoso entre adolescentes en Manta, ofreciendo una perspectiva empírica sobre algunos factores que se relacionan con su inacción. Los hallazgos resaltan la dinámica de la difusión de la responsabilidad en el entorno digital, así como la importancia de la percepción de autoeficacia y la necesidad de diferenciar los motivos de la pasividad. Por otro lado, los resultados de esta investigación que identifican la correlación positiva ($\tau B = 0.231$, si usamos el valor que vimos antes) entre la inacción del observador y la expectativa de que otros intervendrán,

proporcionan un respaldo empírico a la presencia del fenómeno de la difusión de la responsabilidad en el ciberacoso entre adolescentes de un plantel de Manta, Ecuador. Este concepto ha sido ampliamente explorado en el acoso tradicional (Salmivalli et al., 1996) y su aplicabilidad al entorno digital es consistente con estudios como los de Arévalo (2015) y González et al. (2020), quienes también documentan esta dinámica en el ciberacoso. En esta línea, la idea de que los compañeros que observan pueden marcar la diferencia, si bien es ampliamente aceptada entre los encuestados, se ve aminorada por la pasividad individual cuando la responsabilidad se diluye entre el colectivo online (Redondo et al., 2020).

Por otra parte, la correlación relevante entre la inacción y la distancia relacional con la víctima subraya la importancia de los lazos afectivos en la motivación para ayudar. Esto es consistente con la literatura que destaca el papel de la empatía y la conexión social en el comportamiento prosocial (Cañas, 2021). Los observadores encuestados pueden sentirse menos obligados a intervenir cuando no perciben un vínculo personal con la víctima, un aspecto que Ngo et al. (2021) también aborda al discutir el impacto del apoyo social en el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento.

Sin embargo, un hallazgo particular en este estudio es la ausencia de correlación entre el miedo a convertirse en blanco de ataques o el rechazo social y la decisión de no actuar. Esto contrasta con investigaciones generales que identifican una variedad de factores de riesgo para la victimización y perpetración del ciberacoso (Zhu et al., 2021). De hecho, dichos estudios sugieren que la experiencia previa de victimización es un factor clave en la decisión de no intervenir.

Es posible que, en la población estudiada, la inacción esté influenciada por factores cognitivos, tales como la minimización del daño percibido o la atribución de la culpa a la víctima o al agresor. Esto significa que la pasividad del observador no surge tanto de temores directos a las represalias (miedo), sino más bien de juicios internos sobre la naturaleza del problema y quién debe resolverlo.

Por otro lado, la correlación positiva entre no saber qué hacer y la inacción enfatiza la importancia de la autoeficacia percibida en la intervención. Si los observadores carecen de las habilidades o el conocimiento práctico para intervenir, es más probable que permanezcan pasivos, un aspecto clave en la prevención del ciberacoso, como lo advierte Mendoza et al. (2024).

Las implicaciones de esta investigación son significativas para el diseño de programas de prevención e intervención del ciberacoso en instituciones educativas, particularmente en el contexto ecuatoriano. Teóricamente, el estudio

reafirma la relevancia del efecto del observador y la difusión de la responsabilidad en el entorno digital, aunque con matices sobre el peso de los factores emocionales en esta población.

Es fundamental que las estrategias de prevención vayan más allá de solo identificar el ciberacoso, deben centrarse en educar a los adolescentes sobre la responsabilidad individual en la intervención, contrarrestando la tendencia a la difusión de la responsabilidad; asimismo, deben fomentar la empatía universal hacia cualquier víctima, independientemente de la cercanía con ella, promoviendo una cultura de apoyo más allá de los círculos de amistad cercanos.

Finalmente, la alta proporción de estudiantes que se mostraron neutrales tanto en la percepción de frecuencia del ciberacoso como en su propia inacción sugiere la necesidad de estrategias que activen a este grupo indeciso, transformando la pasividad potencial en acción positiva. Los protocolos educativos existentes del Ministerio de Educación (2023) podrían ser reforzados con capacitaciones específicas para los observadores.

CONCLUSIONES

El ciberacoso es percibido como un problema latente y de seria gravedad emocional en la población estudiantil objeto de estudio. Existe un amplio consenso entre adolescentes encuestados sobre la equivalencia del daño emocional causado por el ciberacoso y el acoso cara a cara, lo que resalta la necesidad de abordar esta problemática con la misma urgencia y relevancia. Así mismo, los estudiantes reconocen de manera mayoritaria la importancia de trascender el rol pasivo del observador para asumir una postura más activa y protagónica frente a estos incidentes.

La inacción de los observadores frente al ciberacoso se encuentra mediada por factores principalmente cognitivos y relacionales. Este estudio ha identificado que la decisión de no intervenir se asocia de forma positiva con la difusión de la responsabilidad, expresada en la creencia de que

“otra persona” asumirá el rol de ayudar a la víctima, lo que diluye el compromiso individual. Asimismo, el desconocimiento de estrategias concretas para afrontar estas situaciones y la ausencia de un vínculo de amistad cercana con la persona acosada incrementan de manera notable la probabilidad de que el observador permanezca pasivo. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer tanto la formación en habilidades de intervención como la construcción de una cultura escolar donde la empatía y la responsabilidad se extiendan más allá del círculo de amistades cercanas.

A pesar del reconocimiento colectivo sobre la necesidad de intervención, la aceptación de una responsabilidad individual para actuar frente al ciberacoso no está plenamente internalizada entre los observadores. Aunque se valora la importancia de romper la pasividad, asumir la obligación de intervenir es notablemente inferior. Esto sugiere que, pese a haber una conciencia sobre el problema, aún persisten barreras que no permiten la acción individual concreta y directa.

Pese a estos aportes, se advierte como limitante de esta investigación haber tomado como población a los estudiantes del bachillerato de una única institución educativa en Manta. Esta especificidad geográfica restringe la generalización de los resultados a poblaciones de adolescentes más amplias en Ecuador o en otros entornos culturales y educativos, lo que subraya la necesidad de futuros estudios con mayor alcance para validar y expandir estos hallazgos.

A la luz de estos resultados, se sugiere para futuras investigaciones que profundicen en el rol de los observadores de ciberacoso combinar encuestas cuantitativas con metodologías cualitativas como focus group o entrevistas para explorar en profundidad las motivaciones, barreras y experiencias subjetivas de los observadores; esto es fundamental para entender la neutralidad observada en las respuestas relacionadas con la inacción. Así mismo, se podría explorar en otros contextos si aspectos como el miedo a ser blanco de acoso o el rechazo social tampoco emergen como factores significativos en esta población, indagar si la difusión de responsabilidad marca otras dinámicas de comportamiento de los adolescentes en el ecosistema digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Gamboa, P. del C. A. y Casco López, J. C. (2024). Ciberacoso y violencia digital: La difusión de imágenes fotográficas sin consentimiento. En A. Vázquez Ramos, I. Torres Sandoval, A. G. Valenzuela Orozco, A. Ramírez Meda (Coords.), *La violencia en las instituciones de educación superior* (pp. 183-194). Lambda.
- Álvarez, N. (2022). *Ciberacoso en la Universidad: intervención desde el Trabajo Social* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56986>
- Arévalo, B. G. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (Cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.06>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bates, T.; Cobo, C.; Mariño, O. y Wheeler, S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>
- Blanco, J.; de Caso, A. y Navas, G. (2012). Violencia escolar: Cyberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 717-724. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342073.pdf>
- Borbor, C. A. (2019). *Aplicación de prácticas restaurativas como método proactivo del acoso escolar de los alumnos de la Unidad Educativa Innova de Santa Elena-Ecuador* [Tesis de Maestría Universidad Casa Grande]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/45708>
- Calatayud, V. G.; Espinosa, M. P. P. y Ruiz, C. B. (2020). Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 259-273. <http://orcid.org/0000-0001-8375-5983>

- Cañas, E. (2021). *Acoso escolar, ciberacoso y ajuste socioemocional en la adolescencia: Un análisis desde la Inteligencia emocional* [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche]. Repositorio Institucional UMH. <https://hdl.handle.net/11000/27476>
- Cardoso, E. B. (2020). Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso: Estudio con adolescentes de Córdoba en Argentina. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 45-57. <https://doi.org/10.33881/revibero.v13i1.353>
- Cayo, J. R. y Peña, H. M. (2021). Construcción del cuestionario de estrategias de afrontamiento al ciberacoso en adolescentes del departamento de Puno, 2021. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 14(2), 9-20. <https://doi.org/10.17162/rccs.v14i2.1583>
- Coleman, J. S. (2011). *Fundamentos de teoría social*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cordón, D.; Maestro, L. y Abuin, N. (2019). Internet, smartphones y redes sociales como factores determinantes en el incremento de casos de ciberacoso. *Revista Espacios*, 40(4), 23. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n04/19400423.html>
- De Stefano, V.; Charalampos, S.; Wouters, M. y Durri, I. (2020, Febrero). *Actualización de las necesidades del sistema: Mejora de la protección frente al ciberacoso y a la violencia y el acoso en el mundo del trabajo posibilitados por las TIC*. Organización Internacional del Trabajo. <https://hdl.handle.net/10419/265577>
- El Comercio. (14 de octubre de 2022). *Uno de cada 10 adolescentes ha sido víctima de ciberacoso en Ecuador*. <https://www.elcomercio.com/sociedad/adolescentes-ciberacoso-ecuador-estudio-datos/>
- Espelage, D. L.; Hong, J. S. y Valido, A. (2023). Cyberbullying. En N. J. Wentzel (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 526-540). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433726-33>
- García M, J. M.; Rojas Contreras, W. M. y Sanabria, M. (2025). El rol de la inteligencia artificial en la detección de tendencias emergentes en publicaciones científicas. *Revista Científica General José María Córdova*, 23(49), 63-94. <https://doi.org/10.21835/rcgjm.v23i49.1234>
- González, V.; Prendes, M. P. y Bernal, C. (2020). Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 259-273. <https://doi.org/10.6018/rie.370691>
- López, L. y López, M. (2022). Factores de riesgo asociados a los testigos de ciberacoso en Educación Primaria. *Relieve*, 28(2), 1-17. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25905>
- Marín, A. y Linne, J. (2021). Una tipología del ciberacoso en jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(2), 331-356. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.2.60087>
- Martín M., M. L. (2024). *Inteligencia Artificial: Un estudio de su impacto en Ciberseguridad* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://www.google.com/search?q=https://hdl.handle.net/10609/150519>
- Martínez, P. V. (2024). Ciberadicción y cyberbullying en contextos educativos. *Holos*, 4(40), 1-14. <https://doi.org/10.15628/holos.2024.17350>
- Mendoza, B. E.; Leiva-Granda, C. D. C.; Acosta-Cuzco, M. F. y Maldonado-Cando, J. L. (2024). Prevención del ciberacoso [Preventing cyberbullying]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 190-194. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iDerecho.209>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2023). *Protocolo frente a la violencia digital*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/09/protocolo_frente_a_violencia_digital.pdf
- Mojica, B. L. D. (2023). Experiencia social de ciberacoso sexual en jóvenes escolarizados de Bogotá. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 21(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5102>
- Ngo, A. T. (2021). Cyberbullying among school adolescents in an urban setting of a developing country: Experience, coping strategies, and mediating effects of differential support on psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 661919. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661919>
- Núñez, J. (2012). Presente y futuro del mal llamado delito de ciberacoso a menores: Análisis del artículo 183 bis CP y de las versiones del Anteproyecto de Reforma del Código Penal

- de 2012 y 2013. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, 1(1), 179-224. <https://doi.org/10.33115/adis.v65i2012.190>
- Ochoa, L.; Hernández, V. y Maldonado, R. (2022). Impacto en el desarrollo infantil; Influencia del ciberacoso en las redes sociales. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1), Artículo 26. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3069>
- Quezada, E. C. (22 de septiembre de 2020). *Cyberbullying y rendimiento académico: Un estudio bibliométrico* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional UA. <http://hdl.handle.net/10045/109396>
- Redondo, J.; Inglés, C. J. y Rivas, E. (2020). Ciberacoso entre observadores de un colegio de Colombia. *Salud y Sociedad*, 11(1), 4031. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7971098>
- Romero, S. O.; León, M. R. R.; Francisco, B. C. y Cortés, M. C. (2025). El uso responsable de las redes sociales como herramienta de aprendizaje en la Educación Media Superior: The Responsible usage of social networks as a learning tool in High School Education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 3309-3323. <http://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3907>
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Zhu, C.; Huang, S.; Evans, R. y Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9(634909). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

LA SALUD Y LA ENFERMEDAD: UNA MIRADA DESDE LOS TESTAMENTOS DE MUJERES Y SU REPRESENTACIÓN EN LA **LITERATURA COSTUMBRISTA** EN CUENCA- ECUADOR (1860-1900)



La salud y la enfermedad: Una mirada desde los testamentos de mujeres y su representación en la Literatura costumbrista en Cuenca-Ecuador (1860-1900)

Health and disease: A view from women's wills and their representation in traditional Literature in Cuenca (1860-1900)

María Teresa Arteaga
<https://orcid.org/0000-0001-6654-9352>
Grupo de Investigación en Estudios
Interculturales, Ecuador
Universidad de Cuenca, Ecuador
mariateresarteagauquilla@gmail.com

Fabrizio Quichimbo
<https://orcid.org/0000-0001-7066-5655>
Grupo de Investigación en Interculturalización,
diversidad cultural y lingüística y formación de
nuevas ciudadanías, Ecuador
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
fausto.quichimbo@unae.edu.ec

Declaración de autoría: Los dos autores contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2553>

RECIBIDO: 11/08/2025

ACEPTADO: 19/11/2025

RESUMEN

Este artículo es un estudio histórico sobre cómo vivieron las cuencanas la enfermedad de sus cuerpos y cómo es manifestada en su postrera voluntad en Cuenca (1860-1900). Para ello se recurrió al método histórico, desde la perspectiva de la vida cotidiana y el cuerpo, como objeto histórico, con base en 44 testamentos que reposan en el Archivo Nacional de Historia de Cuenca-Ecuador, y al análisis de contenido de textos literarios costumbristas, que completaron las representaciones sobre la enfermedad en la decimonónica sociedad cuencana. Como resultados se observa que la enfermedad es algo que se vive y que se acepta, que forma parte del diario vivir, en donde se hacen necesarios recursos, acciones y personas, pero que se materializa en niveles, generalidades y que es nombrada solo cuando impide algo específico con relación al acto testamentario.

Palabras clave: enfermedad, mujeres, testamentos, Cuenca-Ecuador, siglo XIX, literatura costumbrista

ABSTRACT

This article is a historical study of how women in Cuenca experienced illness in their bodies and how this is manifested in their last wills and testaments in Cuenca (1860-1900). To this end, the historical method was used, from the perspective of everyday life and the body as a historical object, based on 44 wills held in the National History Archive of Cuenca, Ecuador, and the content analysis of literary texts on customs, which completed the representations of illness in nineteenth-century Cuenca society. The results show that illness is something that is experienced and accepted, that it is part of daily life, where resources, actions, and people are necessary, but that it materializes in levels and generalities and is only mentioned when it prevents something specific in relation to the act of making a will.

Keywords: illness, women, wills, Cuenca-Ecuador, 19th century, costumbrista literature

INTRODUCCIÓN

Los testamentos han sido profundamente estudiados en diferentes temporalidades (época colonial y república) y contextos (Real Audiencia de Quito y Ecuador). Esto ha sido posible dado que quienes otorgaban, muestran una pequeña “autobiografía”, en donde, “se revela la clase de vida, relaciones familiares y sociales de quien testa” (Dueñas, 2013, p. 148). En este sentido, se presentan como un “resumen de la vida” (Ponce 2011) de los testadores, de sus comportamientos, elecciones y decisiones. En consecuencia, las posibilidades de lecturas de estos documentos notariales son diversas, y hacen evidentes sentidos y usos que van más allá de lo normado; es decir, no solo cumplen con las normas jurídicas y formales establecidas, sino también revelan significados, prácticas, entre otros; así, testar ha sido resignificado como un “acto liberador [...] [pues] permitía liberarse de secretos y sentimientos mantenidos ocultos durante la vida” (Rojas, 2005, pp. 188-189).

Esta amplitud interpretativa cuya lectura ha sido la base de diferentes estudios históricos y sociales en el contexto ecuatoriano, permite indagar prácticas culturales, dinámicas familiares y las concepciones sobre propiedad y herencia. Por ejemplo, se pueden observar los rituales de muerte y la elección de la sepultura (Ariès, 2000), la circulación del crédito en la economía colonial (Dueñas, 2013) y republicana, los rituales de socialización (Zárate 2005), los lugares de sepultura (Béligand, 2007), los beneficios y los privilegios de pertenecer a cofradías (De Luca, 2009), la distribución de los bienes (Del Valle, 2013), las preferencias en entre los herederos (Arteaga, 2017), entre otros.

Números son los estudios con base documental, cuyas fuentes se remontan a la Real Audiencia de Quito donde resaltan estudios sobre las mujeres indígenas de la élite de la capital quiteña (Salomon, 1998). En cambio, para los siglos XV y XVI, en la región andina, conchas, collares de conchas y espejos de indígenas se presentan como símbolos de poder de las cacicas, de ahí que su transmisión haya permitido “sellar y fortalecer vínculos de parentesco”

(Caillavet, 2008). Para el siglo XVII, se estudian tres documentos. En primer lugar, el testamento de Pedro Milachami, un curaca cañari, quien reafirma su poder a través de la indumentaria (Arellano y Meyers, 1998). En segundo lugar, a mediados de siglo, se muestra a quienes residieron en Quito y cuál era la visión que tenían de la muerte (Sevilla, 2003). Finalmente, es posible conocer las dinámicas sociales de los indígenas quiteños, que son de origen económico, familiar —ayuda mutua, clientelismo y sometimiento— y no consanguíneo —“amistad, clientelismos, ayuda y vecindad”— (Ciriza, 2017). Para el siglo XVIII, en la sociedad rural de Otavalo, estos manuscritos se inscriben en un sentido religioso para la salvación del alma, pues incluso quienes no poseían un patrimonio, testaron (Lebret, 1981).

Para el caso concreto de la Cuenca colonial “se registraban declaraciones hechas por el interesado”, y cartas de compra-venta, que contienen “los datos “objetivos” que implica una operación económica” (Poloni, 2006, p. 156). Se expone, de esta forma, la dinámica y la movilidad de los indígenas —artesanos y caciques, cholos y mestizos— del corregimiento de Cuenca. Por otra parte, se evidencian relaciones y vínculos establecidos, en donde se muestra una diferencia en el comportamiento entre hombres y mujeres. Es decir, las alianzas matrimoniales de los hombres indígenas estaban “más replegadas a la esfera indígena”, es decir, significaba que tendían a casarse dentro de su mismo grupo étnico y social; mientras que las de las mujeres de la nobleza indígena se caracterizan por una “doble exogamia: fuera de la categoría étnica y de su grupo social” (Poloni, 2006, p. 349). Incluso en la elección del albacea es más notorio “el papel de la mujer indígena como actriz del mestizaje y promotora de la movilidad, en tanto que el hombre permanecía más anclado a una esfera social más tradicional” (Poloni, 2006, p. 355). Además, se han estudiado casos particulares de indígenas de la élite como Joan Chapa y Magdalena Caroayauchi (Arteaga, 1996).

En definitiva, en los testamentos se plasman los deseos finales o las voluntades que, para la época de estudio, están regidas por el Código Civil ecuatoriano (1889). De acuerdo con sus diferentes cláusulas se

puede analizar diversos aspectos de la cotidianeidad de una sociedad: lugar de residencia, grupo etario, origen familiar y étnico, salud, prácticas religiosas, funerales y entierro, estado civil, hijos, bienes muebles e inmuebles, relaciones sociales, la función del albacea y los testigos, etc. (Arteaga, 2017). No obstante, el presente estudio se concentrará en la percepción de los cuerpos enfermos, por un lado, de 44 testamentos ordinarios de mujeres de la ciudad de Cuenca entre 1860-1900 cuando se produjo un cambio significativo, pues la ciudad se vinculó al mercado internacional con la exportación del sombrero de paja toquilla; y por otro, en la representación de la enfermedad en la literatura costumbrista, como *Entre el amor y el deber: Escenas de la campaña de 1882-1883 en el Ecuador* de Teófilo Pozo (1886); *Un matrimonio inconveniente* de Juan León Mera (1894); *Amar con desobediencia*. Novela original de Quintiliano Sánchez (1905); *Para matar el gusano* de José Rafael Bustamante (1915) y *Los idrovos* de Carlos Aguilar Vázquez (1942).

Los estudios sobre la sociedad cuencana del siglo XIX han abordado aspectos diversos, como la indumentaria, representaciones de la muerte, alianzas matrimoniales, entre otras; ofreciendo valiosas perspectivas sobre la cultura material y las dinámicas sociales. No obstante, estas investigaciones han dejado en un segundo plano la dimensión corporal y las concepciones sobre la enfermedad, especialmente con relación a las mujeres. Asimismo, la literatura costumbrista de la época resignifica esta realidad, la cual permite comprender cómo se construyó los imaginarios de enfermedad en la sociedad cuencana. Desde una historiografía de las mujeres, analizar la representación de la salud y la enfermedad resulta fundamental para comprender intersecciones entre género, cultura y prácticas sanitarias marcado por un contexto de transformaciones políticas, económicas y sociales.

Este artículo combina dos enfoques metodológicos complementarios. Por un lado, se recurre al método histórico en cuanto a la crítica de fuentes, concretamente los testamentos; que permiten reconstruir prácticas sociales y representaciones culturales. Por otro lado, se apoya en el análisis de contenido a la literatura, con el fin de identificar

cómo las narrativas ficcionales elaboran realidades que permiten ampliar la comprensión del contexto histórico, que muchas veces no se consideran en los protocolos notariales.

En este orden de ideas, los nombres y las acciones consignados en los testamentos, se convierten en elementos clave para el análisis. Como señala Ginzburg (2010), “lo que el historiador toma en consideración son las acciones, públicas y privadas, y por ende ineludiblemente los nombres de quienes la efectuaron [...] El nombre –vale decir, el dato que es la espina dorsal del género analístico–” (p. 35), que se encuentra inscrito en los testamentos, los cuentos y las novelas. En otras palabras, se destaca la importancia de rastrear identidades y vínculos en ambos tipos de fuentes, para comprender las dinámicas sociales y culturales, que atraviesa la representación de la salud y enfermedad en la Cuenca decimonónica.

Ahora bien, ¿por qué estudiar testamentos solo de mujeres? La elección se sustentó en que tradicionalmente a las mujeres se han asignado roles a partir de una definición biológica, a esto se ha sumado una subordinación de tipo social, legal, médica, entre otras. En consecuencia, su accionar, a lo largo de la historia, ha sido mirado y situado desde lo privado, cubierto por un velo de invisibilidad autoimpuesto, pues muchas veces “ellas mismas destruyen, borran sus huellas porque creen que esos rastros no tienen interés. Después de todo, solo son mujeres, cuya vida cuenta poco” (Perrot, 2008, p. 19). Sin embargo, su innegable presencia en la Historia ha permitido la construcción de una Historiografía de las mujeres; pues ellas son “sujetos activos de la historia” (Scott, 2000, p. 36), que deben ser comprendidos y analizados desde su particularidad (Arteaga, 2017). En este sentido, se revisaron 44 testamento redactados en las cuatro últimas décadas del siglo XIX, los cuales reposan en el archivo de la ciudad de Cuenca, Ecuador. En la tabla siguiente se enumeran los testamentarios.

Tabla 1*Testadoras del estudio (1860-1900)*

Alegría Salazar y Ordóñez	Manuela Ortega
Antonia Hermida y Prado	Manuela Rodas
Aurelia Rendón	Manuela Rodríguez
Bernandina Sánchez	Manuela Tenecora
Carmen Correa	María Asunción Torres
Concepción Díaz	María Carchipulla
Dolores Aguilar Días	María Carmen Durán
Dolores Vintimilla	María Manuela Murillo
Dominga García	María Natividad Morocho
Gertrudis Rivera	María Natividad Tigsi y Vásquez
Gregoria Navarro	María Petrona Coronel
Ignacia Ledesma	Mercedes Astudillo
Inocencia Mejía	Mercedes Larrea
Isabel Reyes	Mercedes Megía
Josefa Aguilar	Mercedes Sánchez
Josefa Castro	Mercedes Zhagui
Josefa Vázquez	Narcisa Granda
Luz Andrade	Rosa Ana Inostroza
Manuela Carpio	Rosa Galarza
Manuela Castro	Teresa Cabera
Manuela Merchán	Tomasa Jaramillo y Peña-fiel
Manuela Ochoa Merchán	Vicenta Tapia

Nota. Archivo Nacional de Historia de Cuenca. Fondo Notarías. Libro 669, 12-I, 597, 299.

RESULTADOS

Nombrar la enfermedad de los cuerpos: economía familiar y cuidado

La viruela, el sarampión, la fiebre amarilla y el cólera fueron las “maldiciones del siglo XIX”. El cólera lo padecían principalmente en los puertos y luego las urbes. La fiebre amarilla apareció en el Caribe; en cambio, la viruela y el sarampión eran los padecimientos de la población rural. Además, las infecciones pulmonares, intestinales o parasitarias no

eran sucesos extraños en la época (Sánchez, 1992). En consecuencia, la sociedad promulgaba una serie de prácticas, públicas y privadas, para evitar las enfermedades; así, por ejemplo, a nivel personal, se daba un especial cuidado a la ropa blanca. Esta, en general, se presentó como símbolo limpieza y más aún la ropa interior como la lencería y la ropa para la cama. En *Para matar el gusano* (1915) de José Rafael Bustamante se lee:

En un periquete estuvo él en pie, y saludó y pidió la bendición a la autora de sus días, quien después de dársela con amoroso y tierno acento, le mostró una muda nueva de ropa blanca que le había comprado para que llevase a la hacienda, a fin de que aquella familia rica no tuviese nada que decir y notase que también los pobres suelen mudarse siquiera cada ocho días y vivir con aseo (2003, p. 63).

En la primera etapa del siglo XIX, en Cuenca se dieron epidemias de sarampión y viruela, disentería e inflamaciones que aquejarían a la población a lo largo del siglo. Así, por las condiciones muchas personas perecieron con disentería, pues en el presente año [1838] la mortalidad ha sido considerable con la desoladora epidemia de viruela, que ha diezmado la población en todas las parroquias. Sin duda, a pesar del informe del Gobernador que habla de “todas las parroquias”, esta peste tiene que haber sido muy fuerte en la ciudad por la concentración de la población y las pésimas condiciones sanitarias en las que se vive allí durante todo el siglo XIX (Palomeque, 1990, p. 101). Las aguas servidas cruzaban por la ciudad y, el agua para el consumo provenía de pozos y aljibes. Por otro lado, los desechos se transportaban por las conocidas secretas (acequias). Las velas de sebo, parafina y mecheros daban luz a las casas, y los faroles, a las calles, que era prendido por obligación ciudadana luego de las cinco de la tarde después del pitido de los vigilantes municipales (Jaramillo, 2004). Pese a que en 1890 se creó un acueducto y una pila, los problemas continuaron, pues el agua llegaba sucia por los desechos de casas particulares, tintorerías, curtidurías, animales muertos, lavanderías (Palomeque, 1990). Solo a medida que avanzaba el siglo XX, cambió el panorama con la instalación de la electricidad, el agua potable, la telefonía y la salubridad.

Antes de estos cambios, frente a los problemas de salud, los cabildos controlaban las actividades públicas. Por ejemplo, Quito tenía políticas higienistas desde las reformas borbónicas para el “control de lázaros, de los locos que deambulan por la ciudad, así como para el cuidado de las acequias, quebradas, calles, plazas, edificaciones públicas, mercados, pesebreras, carnicerías” (Kingman, 2006, p. 277). Mediante estas políticas se conoció, que la lepra era una enfermedad que persistió en el siglo XIX y principios del XX. El municipio de Cuenca, por su parte, estaba a cargo de la limpieza de las acequias y del orden de los mercados. Por ejemplo, para el mercado de San Francisco, que cada vez tomaba más importancia, se pidió que:

se centralice la venta de carne en la plazuela de San Francisco a consecuencia de que en otras localidades no había consumo alguno del mencionado artículo para lo cual deben establecerse toldas que impidan que el calor y la lluvia dañen la carne; y para que se guarden los enseres indispensables para el expendio de ésta se arriende solamente la localidad (Arteaga, 2010, pp. 183-184).

Ahora bien, ¿cómo se refleja la salud y la enfermedad en los testamentos? En primer lugar, la enfermedad del cuerpo no implica la enfermedad mental, así en el testamento de Manuela Merchán, el escribano afirma: “la señora testadora se halla en uso perfecto de su razón, a pesar de su enfermedad” (ANH/C, Libro 595, folios 253-256v). De ahí que se deba hacer una distinción entre: la salud mental y la salud física. En este contexto, se asume que las otorgantes estaban en su sano juicio, por lo que esta cláusula prácticamente desaparece o la encontramos al final, como en el caso de Dominga García que después del nombramiento del albacea se lee: “la testadora se halla, al parecer, en su sano juicio y que dispuso por sí misma este testamento” (ANH/C, Libro 597, folios 221v-222).

De los manuscritos estudiados solo en 6 se encuentra la alusión al sano juicio: “hallándome enferma del cuerpo, aunque no de gravedad, pero en mi juicio”, “enferma en cama pero en mi sano juicio”, “en mi sano y entero juicio”. En otras palabras, este requisito para testar se daba por sentado y no admitía

dudas. Solo si una testadora se encontraba en su sano y entero juicio, el testamento manifestaba su voluntad –como acto de libertad del ejercicio de sus deseos materiales, emocionales y espirituales–, que se hacía evidente en la distribución y la administración de los bienes, el reconocimiento de hijos ilegítimos, la disposición del cadáver, entre otros. De este modo, Josefa Vázquez expresa: “nombro de curador de ella [su nieta] al señor doctor Luis Antonio Loyola, pues que es mi voluntad prohibir como prohíbo que el señor Benigno Córdova, padre de la asignataria, administre los bienes” (ANH/C, Libro 12-I, folios 381-383v), igual situación se da con Manuela Castro.

Ahora bien, es importante conocer cómo reaccionaban frente a la enfermedad física, cómo la vivían. En primer lugar, los padecimientos del cuerpo suponían un problema pues, para ello, la economía del hogar debía ser reevaluada. Así, existen algunas otorgantes que señalan que han tenido que vender o poner en prenda algún bien para cubrir los padecimientos de su esposo, hijos e incluso ellas mismas. Dolores Aguilar Días comenta: “mi presente esposo no introdujo a nuestro matrimonio un solo centavo, y por el contrario he tenido que invertir algunas sumas en dinero y alhajas en sus enfermedades” (ANH/C, Libro 597, folios 261v-263), lo mismo sucedió con Tomasa Jaramillo y Peñafiel, Rosa Galarza y Manuela Merchán. Esta situación también se representa en la literatura, lo que nos informa que este actuar era parte de la vida cotidiana. En la novela *Para matar el gusano* se narra:

Y a Roberto se le sublevaba el alma al pensar en que podía llegar el momento de trasladar a la enferma al Hospital! Vendió muebles, se anduvo de casa en casa donde su madre cosía solicitando pequeños anticipos, se buscó ocupaciones por escribanías y despachos de abogados, escribió cartas a las personas pudientes, y en suma hizo cuanto pudo para allegar dinero y atender debidamente a la enferma (Bustamante, 2003, p. 212).

La curación de una enfermedad, en consecuencia, dependía de la economía. También del cuidado y las atenciones físicas y espirituales que debe recibir el enfermo. En la postrera voluntad de Rosa

Ana Inostroza consta: “a Natividad Juca [sirvienta] se le indenmize (sic) por los servicios que me ha prestado en esta mi enfermedad” (ANH/C, Libro 12-I, folios 34-35v). Incluso se podría pensar que los reconocimientos de hijos naturales, las donaciones, los legados especiales con el tercio y quinto de mejoras, podrían ser una suerte de contrato, de garantía para el cuidado. Mientras que en *Para matar el gusano* se lee:

No cesaban de ir a la enferma los sacerdotes llevados por la beata. Y era lúgubre el continuo desfilarse de aquellas figuras negras que, a la vez, llenaban de pavor y amargura el corazón y vertían sobre él misterio beleño. Hablaban a la moribunda de la otra vida, del cielo, de la bienaventuranza, del Dios misericordioso; habla dulce y consoladora que en tan penosos instantes infunden en las almas la esperanza de que la separación no será eterna, que los seres que se aman habrán de encontrarse de nuevo, que la muerte no será sino un “hasta luego”, que allá en el misterioso regazo de la eternidad nos espera la dicha, la dicha inmortal (Bustamante, 2003, p. 217)

Otra forma de vivir la enfermedad cruza por el lenguaje, es decir, cómo se la nombra. Aquí vemos que son más comunes las alusiones generales, como “curación de males”, “enfermedades”, “achagues”. Las personas y los personajes de ficción enferman sin explicación ni mayores detalles; es decir, se conoce la enfermedad, se la sufre, pero no se la nombra. En *Entre el amor y el deber: Escenas de la campaña de 1882 y 1883* (1886) de Teófilo Pozo se lee: “había comprendido que la joven estaba atacada por una violenta fiebre” (1986, p. 91) y posteriormente muere. Igual cosa sucede en *Amar con desobediencia*: “Condújome, pues, hasta el lecho de la enferma, y cuando llegamos allá, hora muy avanzada la noche, y Margarita estaba sumamente debilitada y quejosa” (Sánchez, 1905, p. 586). Esta generalización de la enfermedad está en relación con el propio desarrollo médico y científico de la ciudad, en donde las visitas a los médicos y los hospitales aún no era parte de la cotidianeidad, más aún a finales de siglo. En 1894, Pío Bravo y Juan Bautista Vázquez presentaron un informe a la Gobernación de la provincia en el

que pedían que la población debía dejar de hacerse atender por el indígena Vicente Fáres, “quien no sabe leer” (Achig, 2007, p. 57).

A inicios del siglo XIX y, en el contexto de las guerras de independencia, el Hospital de la Caridad a cargo de los betlemitas fue importante, debido a que fue uno de los pocos espacios organizados para la atención médica de la región; sin embargo, por falta de mantenimiento y tras la muerte del prefecto fue destruido. En 1837 la situación mejoró con la creación de la cátedra de Medicina del Colegio Seminario. De este modo, comenzaron los estudios de “Anatomía general y descriptiva. Fisiología, Botánica, Química e Higiene” (Achig, 2007, p. 52). Desde 1959 la señora Manuela Murillo estuvo a cargo de la Obstetricia dentro y fuera del hospital. A inicios de 1872 se terminó de construir el Hospital San Vicente de Paúl, que para abastecerse de medicina tuvo que pedir apoyo principalmente a Europa. Además, se contaba con la casa de Lázaros en Perezpata, y otra en Machángara. A esto se debe agregar que la presencia de la Corporación Universitaria del Azuay, como se señaló arriba, comenzó con dos facultades la de Derecho y la de Medicina, pero “la enseñanza era absolutamente teórica y las prácticas hospitalarias hechas en el único hospital que tenía la Conferencia de San Vicente de Paúl, eran muy escasas” (Achig, 2007, p. 56).

Esta situación de falta de recursos, de profesionales y sobre todo de desconfianza de la sociedad local a estas formas de medicina, se narra en *Los idrovos*:

Cierto que el Hospital se reducía a dos enormes salas oscuras y antihigiénicas, depósitos de toda clase de enfermedades; que la incipiente cirugía menor esperaba el advenimiento de la anestesia y de la asepsia; que las boticas eran escasas y pobres; que la dentistería estaba aún en manos de los barberos y la tocología en las de comadres viejas hábiles por la edad y la experiencia en estas atenciones; pues a excepción de las obstétricas Manuela Mogrovejo, Rosario Cisneros y Teresa Ramírez, no había otra

graduada en la provincia; que la Sanidad desinfectaba la ciudad quemando hojas de eucalipto en las calles y las habitaciones incinerando azufre y amontonando altamiza y ruda; que el curandero era señor de vidas y vinculaba a ciertos apellidos ramos enteros del arte de curar y eran lumbreras campesinas los reductores de luxaciones y compositores de huesos rotos; todo esto era verdad (Aguilar, 1997, p. 425).

Por otra parte, la enfermedad era recibida como un accidente divino. María Carmen Durán declara: “Hallándome enferma en cama con el accidente que su divina Magestad se ha servido comunicarme” (ANH/C, Libro 597, folios 338-339). La actitud de agradecer a Dios da cuenta de una imagen de resignación cristiana, que ha aceptado los designios divinos como un camino a la eternidad. Asimismo, se debe agregar que, para el caso de las mujeres, sus cuerpos y el tratamiento de las enfermedades, el silencio y el ocultamiento ha formado parte sus historias, pero en diálogos de saberes han sido compartidos con parteras y curanderas. Lo que sí podemos conocer de la enfermedad son algunos estados como “debilidad”, “hinchazón” o algún tipo de “parálisis”. En los testamentos de Carmen Correa, Gertrudis Rivera, Isabel Reyes y Mercedes Sánchez, se lee: ella no firma “a pesar de saber hacerlo, en virtud de que por su extremada debilidad no puede manejar el brazo derecho” (ANH/C, Libro 595, folios 41-43v). En este sentido, solo cuando la enfermedad era evidente y se visibilizaba frente al escribano y los testigos, y en el caso de que impidiera la realización de algo concreto, como la firma, era descrita o especificada. En un estudio de la primera mitad del siglo XIX en Argentina, para la realización de un censo de población, se señala que las enfermedades que impedían la movilización parcial o total de las personas eran mayormente registradas en relación con el servicio militar y el trabajo, incluido el doméstico (Ghirardi y Ribotta 2013). Veinticinco testadoras se encuentran enfermas con las expresiones: “enferma en cama”, “enferma”, “enferma del cuerpo”, “gravemente enferma”, “hallándome enferma del cuerpo aunque no de gravedad pero en mi juicio”, “enferma del cuerpo pero en mi juicio”, “con mi salud algo quebrantada”.

Tabla 2
Estados de salud

Estados de salud	testadoras	%
Sanas	7	15.90
Enfermas	25	56.81
No dicen	12	27.27
Total	44	99.98

Nota. Archivo Nacional de Historia de Cuenca (ANH/C). Fondo Notarías.

En general, la enfermedad de las testadoras no era descrita o especificada, pero a partir de los matices en las expresiones es posible conocer grado de padecimiento. De este modo, las enfermedades eran ligeras o graves: “con mi salud algo quebrantada”, “enferma”, “enferma en cama” y “gravemente enferma”. Por otro lado, se construyen dos momentos y condiciones: algunas otorgantes están “en pie” y otras, “enfermas en cama”. Estas descripciones nos llevan a imaginar su estado, las primeras quizá mantenían su vida sin cambios drásticos; mientras que las segundas son retratadas en el lecho de su muerte.

Cuando una testadora se encontraba sana constan las expresiones: “en pie”, “buena y sana”, “en perfecto estado de mi salud” y “se encuentra sin enfermedad”. Siete testadoras se encontraban buenas y sanas lo que equivale al 15.90%; sin embargo, 12 mujeres no dijeron nada al respecto. En total podemos afirmar que un 43.18% de las testadoras no estaban enfermas al momento de testar. En este sentido, al referirnos a la enfermedad y la salud, la primera es manifestada con diversas frases, diferentes tipos y grados, pero se mantiene una constante, la enfermedad es corporal y no mental. Es decir, a pesar de los achaques del cuerpo, las mujeres estaban en su pleno juicio.

Tabla 3*Expresiones de los estados de salud*

Sanas	Testadoras
"buena y sana	4
en pie	2
en perfecto estado de mi salud	1
Enfermas	
Enferma	11
enferma en cama	7
enferma de cuerpo aunque no de gravedad pero en mi juicio	1
enfama de cuerpo pero en mi juicio	2
enferma en cama pero en mi sano juicio	2
con mi salud algo quebrantada	1
enfema de cuerpo	1

Nota. Archivo Nacional de Historia de Cuenca (ANH/C). Fondo Notarías.

Estos resultados no son simples datos estadísticos, sino evidencian cómo la enfermedad se inscribe un discurso que articulan cuerpo, espiritualidad y género. La insistencia en aclarar que, pese a la enfermedad, la persona está “en juicio” o “en mi sano juicio”, responde la necesidad de legitimar el acto testamentario. Además, revela que la enfermedad se percibía como un estado que no anulaba la agencia, pero, sí marcaba un momento crítico que justificaba ordenar bienes.

Otra forma de acercarnos a este tema es con las tasas de mortalidad infantil. Los niños representaban una proporción elevada de las personas que morían de enfermedad durante el siglo XIX, y más aún las niñas (Cowen, 199). De los 128 hijos que se registran en los testamentos, 46 han muerto; además, de las 31 testadoras con descendencia, el 64.51% ha perdido hijos. Estas cifras no son exactas ya que María Asunción Torres declara “fui casada con el finado señor Mariano Coronel y tuvimos: a Melchora, Mercedes y Marciano, aparte de otros que fallecieron en la infancia, sin dejar sucesión” (ANH/C, Libro 595, folios 188v-190v), igual situación sucede con Gertrudis Rivera. Además, sería necesario contar con un censo y una base documental

más amplia; sin embargo, la muestra nos da una idea de la cantidad de niños que morían en el interior de una familia. En las tres primeras décadas del siglo XX en Quito: “El 31% de los nacidos morían antes de cumplir los veintiún años...morían 1.300 niños menores de tres años, el 69% de los fallecidos era de “la clase inferior” (Kignman, 2006, p. 107). Mientras que en Cuenca para finales del XIX, de acuerdo con los testamentos, el 64.02% de los hijos sobreviven.

Hay 3 casos en los cuales el número de hijos muertos sobrepasa al de los vivos. María Natividad Tigsí y Vázquez señala: “tuvimos y procreamos por nuestros hijos legítimos: María Manuela, Rosalino que existen hasta el día; Vicenta, Juan, Pedro, José Antonio, Juan Pantaleón, María Dolores estos fallecieron sin dejar sucesión alguna” (ANH/C, Libro 595, folios 428-430); lo mismo vivió Manuela Ochoa Merchán y Mercedes Megia. Cuando los hijos morían y dejaban sucesión, los nietos eran los herederos legítimos de sus fallecidos padres. Por ejemplo, en el testamento de Rosa Galarza, Dominga García y Manuela Carpio.

CONCLUSIONES

La enfermedad en el siglo XIX se presenta como un fenómeno que articula dimensiones sociales, económicas, espirituales y de género. Las dolencias —viruela, sarampión, fiebre amarilla, cólera, disentería— no solo afectaron la salud individual, sino también la organización doméstica y las relaciones familiares, especialmente en contextos donde las mujeres debían reorganizar la economía del hogar para costear tratamientos y cuidados.

Los testamentos femeninos revelan una conciencia clara del cuerpo enfermo y su vínculo con la espiritualidad: las testadoras se describen “enfermas, pero en su sano juicio”, lo que subraya la necesidad de legitimar su voluntad y su agencia, incluso en medio del padecimiento físico. La enfermedad se nombra de modo general —“achaques”, “males”, “debilidad”—, lo que refleja tanto la limitada medicalización de la época como la persistencia de saberes populares y religiosos, donde la dolencia se concebía como un accidente divino.

El cuidado, en este contexto, se entiende como un acto moral y afectivo que involucra a familiares, sirvientes y figuras religiosas, y que muchas veces se retribuye en los testamentos. Asimismo, la precariedad sanitaria, la falta de infraestructura médica y la desconfianza hacia la medicina científica muestran una sociedad que aún transita entre el curanderismo y las nacientes prácticas modernas de salud pública. Finalmente, la alta mortalidad infantil y la vulnerabilidad del cuerpo femenino evidencian que la enfermedad no solo afectaba la vida biológica, sino que moldeaba la memoria familiar, el ejercicio de la voluntad y las jerarquías de género. En suma, la enfermedad fue un espacio donde se cruzaron el cuerpo, la fe, el cuidado y la economía doméstica, configurando un modo particular de vivir y narrar el dolor en la sociedad cuencana del siglo XIX.

REFERENCIAS

Archivo consultado:

Archivo Nacional de Historia de Cuenca (ANH_C).
Fondo Notarías.

Referencias bibliográficas:

- Achig Balarezo, D. (2007). *Historia de las prácticas médicas en Cuenca*. Departamento de Cultura, Universidad de Cuenca.
- Aguilar Vázquez, C. (1997). *Los idrovos*. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay.
- Arellano, C. y Meyers, A. (1988). Testamento de Pedro Milachami, un curaca cañari en la región de los Wanka, Perú (1662). *Revista Española de Antropología Americana*, 95, 95-126. <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA8888110095A/24753>
- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*. El Acanilado.
- Arteaga, D. (2010). *La vida cotidiana en Cuenca en 1809*. Universidad del Azuay.
- Arteaga, D. (1996). Joan Chapa y su legítima mujer Magdalena Caroayauchi. Una familia india en Cuenca (S. XVI-XVII). *Revista del Archivo Nacional de Historia*, 10, 11-60.
- Arteaga, D. (2008). *Cuenca y sus gentes: 1875-1900*. Universidad del Azuay.
- Arteaga, M. T. (2017). Aproximaciones al estudio de los testamentos de mujeres en Cuenca: Memoria y Herencia, 1860-1900. *Procesos. Revista Ecuatoriana De Historia*, 45, 45-64.
- Béligand, N. y Orensanz, L. (2007). La muerte en la ciudad de México en el siglo XVIII. *Historia Mexicana*, 57(1), 5-52.
- Bustamante, J. (2003). *Para matar el gusano*. Libresa Impreso.
- Caillavet, C. (2008). "Como caçica y señora desta tierra mando"... Insignias, funciones y poderes de las soberanas del norte andino (siglos XV-XVI). *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines*, 37(1), 57-80. <https://doi.org/10.4000/bifea.3291>
- Carpio Vintimilla, J. (1983). *La evolución urbana de Cuenca en el siglo XIX*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad de Cuenca.
- Casalino Sen, C. (1999). *La muerte en Lima en el siglo XIX: Una Aproximación demográfica, política, social y cultural*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chacón, Juan, et al. (1993). *Historia de la Gobernación de Cuenca (1777-1820). Estudio económico-social*. Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas. Universidad de Cuenca, Municipalidad de Cuenca, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay, Gobernación del Azuay.
- Ciriza-Mendivil, C. (2017). Los indígenas quiteños a través de sus testamentos: dinámicas socioculturales en el Siglo XVII. *Procesos. Revista ecuatoriana de Historia*, 45, 9-34. <https://doi.org/10.29078/rp.v0i45.633>
- (1989). *Código Civil de la República del Ecuador*. Imprenta de las Novedades.
- Cowen, P. (2012). Enfermedades e infancias en la Buenos Aires de las primeras décadas del siglo XIX: Apuntes para su estudio. *Anuario del Instituto de Historia Argentina* 12, 199-224. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33818>
- De Luca, Ma. C. (2009). Las cofradías de indios en el territorio de Charcas (siglo XVIII):

- balance historiográfico y nuevas propuesta de análisis. *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9695/ev.9695.pdf
- Del Valle Bazán, J. D. (2009). Los bienes temporales en pos de la buena muerte en los testamentos de San Fernando Valle de Catamarca siglo XVIII. Anais do iv encontro nacional do gt história das religiões e das religiosidades-ANPUH-Memória e Narrativas nas Religiões e nas Religiosidades. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 15, 1-15. <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/anais4/st4/6.pdf>
- Dueñas Martínez, A. (2013). Mujeres coloniales al filo de su muerte: economía y cultura en los testamentos de mujeres de Pasto a fines del siglo XVIII. *Tendencias* 1(2), 145-164. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/701>.
- Ghirardi, M. y Ribotta, B. (2013). Saludesquebrantadas, cuerpos inútiles. Afecciones de la población de Córdoba, Argentina, según el censo de 1813. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 2, 241-276. <https://www.redalyc.org/pdf/1271/127130037009.pdf>
- Ginzburg, C. (2010). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, D. (2004). Del trazo de damero a la ciudad del migrante. En *Santa Ana de las Aguas* (pp. 86-143). Municipalidad de Cuenca.
- Jurado Noboa, F. (2003). *Los Veintimilla en la Sierra Centro Norte del Ecuador y en Lima*. Colección Amigos de la Genealogía.
- Kingman Garcés, E. (2006). *La ciudad y los otros. Quito 1860-1940*. Higienismo, ornato y policía. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede-Ecuador, Universidad Rovira e Virgili.
- Lebret, I. (1981). *La vida en Otavalo en el siglo XVIII*, Serie: Historia, Colección Pendoneros XXII. Instituto Otavaleño de Antropología, Editorial "Gallocapitán".
- Mera, J. L. (1984). *Un matrimonio inconveniente*. El Conejo.
- Palomeque, S. (1990). *Cuenca en el siglo XIX. La articulación de una región*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. ABYA-YALA.
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Poloni-Simard, J. (2006). *El mosaico indígena. Movilidad, estratificación social y mestizaje en el corregimiento de Cuenca (Ecuador) del siglo XVI al XVIII*. Abya-Yala.
- Ponce Leiva, P. (2011). "Por el mucho amor que les he tenido..." sensibilidades y dinámicas sociales en Quito a mediados del siglo XVII. En Bernabéu, S. y Langue, F. (Eds.), *Fronteras y sensibilidades en las Américas* (pp. 21-44). Ediciones Doce calles.
- Pozo, T. (1986). *Entre el amor y el deber. Escenas de la campaña de 1882-1883 en el Ecuador*. Municipalidad de Cuenca.
- Rojas Vargas, A. G. (2005). La paz interior y el testamento. El testar como acto liberador, siglo XVII. *Fronteras de la Historia* 10, 187-200. <https://www.redalyc.org/pdf/833/83301006.pdf>
- Salomon, F. (1988). Indian Women of Early Colonial Quito as Seen Through Their Testaments. *The Americas*, 44(3), 325-341. <https://doi.org/10.2307/1006910>
- Sánchez Albornoz, N. (1992). La población de América Latina, 1850-1930. En *Historia de América Latina, América Latina: Economía y sociedad, c. 1870-1930* (pp. 106-132). Editorial Crítica.
- Sánchez, Q. (1905). *Amar con desobediencia. Novela original*. Tipografía salesiana.
- Scott, J. (2000). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Sevilla Larrea, C. (2003). *Vida y muerte en Quito. Raíces del sujeto moderno en la colonia temprana*. Abya Yala.
- Zárate Toscano, V. (2005). *Los nobles ante la muerte en México. Actitudes, ceremonias y memoria (1750-1850)*. El Colegio de México.



ARTÍCULO DE REVISIÓN

TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN POSGRADOS:





Transferencia de resultados de investigación en posgrados: Una revisión sistemática desde el vínculo universidad-sociedad

Transfer of research results in graduate programs:
A systematic review from the university-society link

Adriana María Cecilia Ayala

<https://orcid.org/0009-0002-3111-6201>
Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay
aayala@medicina.uni.edu.py

Gustavo Ignacio Rivas-Martínez

<https://orcid.org/0000-0002-5751-6310>
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
grivas@facen.una.edu.py

Declaración de autoría: Los dos autores contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2525>

RECIBIDO: 21/07/2025

ACEPTADO: 21/11/2025

RESUMEN

La transferencia de resultados de investigaciones educativas es clave para que la universidad cumpla su función social. El objetivo de este estudio fue analizar y sintetizar de la literatura científica y técnica sobre la transferencia del conocimiento generado en programas de posgrado en educación, con énfasis en su impacto en contextos sociales. Se aplicaron los lineamientos metodológicos PRISMA 2020 y fueron seleccionados 30 documentos publicados entre 2015 y 2024, extraídos de bases como SciELO, Redalyc, Google Académico y repositorios institucionales. Los resultados se organizaron en cuatro ejes: el rol de la universidad en la transferencia; el nexo entre ciencia y conocimiento como bien social; los factores que inciden en el proceso; y el impacto de la investigación educativa. Se identificaron avances conceptuales y desafíos persistentes, como la falta de repositorios, escasa formalización de procesos y débil articulación con actores externos.

Se concluye que la transferencia de conocimiento implica pluralidad de variables y condiciones, asimismo, que la transferencia no es sinónimo de depósito, sino que incluye debate de la comunidad. Su éxito necesita impulsar gestión intra y extrainstitucional para materializar la investigación en impacto social tangible y transformador. Definidamente, el estudio aporta bases teóricas para fortalecer estrategias de transferencia.

Palabras clave: enseñanza superior, relación escuela-sociedad, rol social, transferencia de conocimiento, investigación educativa.

ABSTRACT

The transfer of educational research results is key to the university fulfilling its social function. The objective of this study was to analyze and synthesize the scientific and technical literature on the transfer of knowledge generated in graduate programs in education, with an emphasis on its impact in social contexts. The PRISMA 2020 methodological guidelines were applied, and 30 documents published between 2015 and 2024 were selected from databases such as SciELO, Redalyc, Google Scholar, and institutional repositories. The results were organized into four areas: the role of the university in transfer; the link between science and knowledge as a social good; factors that influence the process; and the impact of educational research. Conceptual advances and persistent challenges were identified, such as the lack of repositories, insufficient formalization of processes, and weak coordination with external actors. It was concluded that knowledge transfer involves a plurality of variables and conditions and that transfer is not synonymous with deposit, but rather includes community debate. Its success requires intra- and extra-institutional management to translate research into tangible and transformative social impact. Ultimately, the study provides a theoretical basis for strengthening transfer strategies.

Keywords: higher education, school-society relationship, social role, knowledge transfer, educational research.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa es una herramienta fundamental para la mejora de la sociedad, pues busca responder a las necesidades del contexto y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Correa-Reynaga y Morán-Franco, 2022). Sin embargo, la generación de este conocimiento es solo el primer paso. Para que cumpla su función social, dicho conocimiento debe ser transferido eficazmente.

En este contexto, la transferencia del conocimiento, reconocida como la tercera misión de la universidad junto a la docencia y la investigación, se convierte en un eje clave para que la educación superior cumpla su función social (Sánchez-González et al., 2024). A lo largo del tiempo, las universidades han interactuado con las políticas públicas, incluso antes de su formalización como instituciones. Históricamente, estas entidades congregaron a personas con capacidad de incidir positivamente en la vida de la sociedad, estableciendo vínculos sólidos entre universidad y comunidad. No obstante, diversos factores dificultan hoy el cumplimiento efectivo de este rol, obstaculizando la transferencia de conocimiento científico hacia la sociedad. En ese sentido, Palacios (2023) identifica barreras estructurales y culturales que limitan el papel de la universidad en la articulación entre la investigación y las políticas públicas. Entre ellas se destacan el escaso financiamiento de la investigación, la politización del ámbito académico, la débil comunicación con los tomadores de decisiones, la complejidad en la vinculación con el entorno, la duración de los procesos investigativos, la falta de competencias en investigadores noveles y la poca claridad sobre el rol social de las universidades.

Camarero-Figuerola et al. (2023), por su parte, destacan que la aplicación de la investigación educativa sigue representando un desafío tanto en la formulación de políticas públicas como en los foros científicos y agendas nacionales. En su estudio realizado con responsables de políticas, directivos escolares y docentes de la provincia de Tarragona, España, señalan que, si bien las evidencias científicas se utilizan en procesos de planificación y gestión educativa, su impacto es limitado debido al lenguaje

técnico, la falta de tiempo para su apropiación y la escasa percepción de aplicabilidad. Además, el acceso a dichos resultados se da por canales diversos como revistas científicas, instancias de formación continua y plataformas digitales, pero no garantiza su uso efectivo.

Frente a esta realidad, surgen preguntas clave. ¿Quiénes acceden a los resultados de las investigaciones? ¿Quiénes las utilizan o aplican en sus contextos? ¿Estas investigaciones responden efectivamente a las problemáticas del sistema educativo? A partir de estas inquietudes, este estudio se pregunta si los resultados de las investigaciones realizadas en programas de postgrado orientados al ámbito educativo son efectivamente transferidos. A fin de dar respuesta, se planteó dos objetivos consecutivos: analizar y sintetizar la literatura actualizada existente sobre la transferencia de resultados de investigaciones desarrolladas en programas de posgrado en el campo de la educación.

La relevancia de este trabajo radica en la necesidad de fortalecer los vínculos entre la producción académica y su aplicación en el sistema educativo. Los hallazgos de las investigaciones universitarias pueden aportar insumos fundamentales para mejorar las prácticas pedagógicas, redefinir planes de estudio, diseñar políticas institucionales o gubernamentales y contribuir así a la mejora continua de la educación. En consecuencia, la transferencia y la aplicación efectiva de dichos resultados se constituyen en condiciones esenciales para lograr impactos reales en los contextos educativos.

Para fundamentar teóricamente el análisis, este estudio adopta una concepción de la ciencia como conocimiento racional, exacto y falible, en permanente evolución (Bunge, 2013). Desde esta perspectiva epistemológica, el progreso científico no sigue un desarrollo lineal y acumulativo, sino que se verifica mediante rupturas paradigmáticas que reconfiguran radicalmente la comprensión de la realidad (Kuhn, 1970), así como a través de procesos rigurosos de contrastación empírica que aseguran su carácter objetivo y refutable (Popper, 1962). En este marco, la transferencia de resultados de investigación

trasciende la mera difusión técnica para erigirse en un imperativo ético: garantizar que el conocimiento científicamente validado genere un impacto real y transformador en la sociedad.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en una revisión sistemática de literatura, cuyo propósito fue identificar, analizar y sintetizar las principales evidencias disponibles sobre la transferencia de resultados de investigaciones educativas en programas de posgrado, especialmente en el contexto latinoamericano y su vínculo con la función social de las universidades.

La metodología adoptada se basó en los lineamientos de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, mejor conocida como PRISMA 2020. Es ampliamente reconocida a nivel internacional por su utilidad para garantizar el rigor metodológico, la exhaustividad y la transparencia en la elaboración de revisiones sistemáticas (Page et al., 2021). Esta guía permitió estructurar todas las etapas del proceso de revisión, desde la identificación de fuentes hasta la inclusión de los estudios analizados.

Con el propósito de asegurar la transparencia y la plena replicabilidad de la revisión bibliográfica, se diseñó una estrategia de búsqueda sistemática, rigurosa y detalladamente documentada. La ecuación de búsqueda se construyó combinando términos clave en español e inglés mediante operadores booleanos (AND, OR y NOT cuando correspondió):

OR (“transferencia de conocimiento” OR “knowledge transfer” OR “transferencia de resultados de investigación” OR “research results transfer”)
AND (“investigación educative” OR “educational research”)
AND (“educación superior” OR “higher education”)
AND (“posgrado” OR “postgrado” OR “graduate education” OR “postgraduate education”)
AND (“vínculo universidad-sociedad” OR “vinculación universidad-sociedad” OR “university-society linkage” OR “university-society relationship” OR “third mission” OR “university social engagement”)

La búsqueda se llevó a cabo en las siguientes bases de datos y repositorios: Redalyc, SciELO, Google Académico, DOAJ y Latindex, en repositorios institucionales de la Universidad de Palermo y la Universidad de La Rioja, y en revistas y portales afiliados a instituciones como la Universidad de Salamanca, la Universidad de Cuenca, la Escuela Internacional de Gerencia, el Instituto de Estudios Pedagógicos, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Universidad Autónoma de Manizales.

Se aplicaron los siguientes filtros para garantizar la reproducibilidad del proceso:

- Período de publicación: 2015–2024 (última década completa disponible al momento de la búsqueda).
- Tipo de documento: artículos en revistas científicas indexadas, tesis doctorales y de maestría, capítulos de libros editados, actas de congresos y ponencias publicadas con ISBN o ISSN.
- Idioma: español e inglés (predominando el primero).
- Acceso: prioritariamente documentos en acceso abierto; se incluyeron excepcionalmente aquellos de acceso restringido cuando resultaron imprescindibles y estaban disponibles mediante suscripción institucional.

Además, se definieron de manera explícita los siguientes criterios de inclusión:

1. Trabajos centrados específicamente en la transferencia de resultados de investigaciones educativas desarrolladas en programas de posgrado o en el ámbito de la educación superior.
2. Estudios de naturaleza empírica, teórica o normativa con relevancia directa o aplicabilidad potencial en contextos latinoamericanos o iberoamericanos.
3. Publicaciones sometidas a evaluación por pares (revistas arbitradas, editoriales académicas) o documentos técnicos con reconocimiento institucional y validez académica demostrada (tesis defendidas, informes de organismos internacionales o gubernamentales con rigor metodológico).

Por su parte, se excluyeron expresamente: trabajos exclusivamente descriptivos sin análisis crítico, documentos no académicos (notas de prensa, boletines institucionales sin revisión), y publicaciones anteriores a 2015 o posteriores a 2024 que no cumplieran los criterios anteriores.

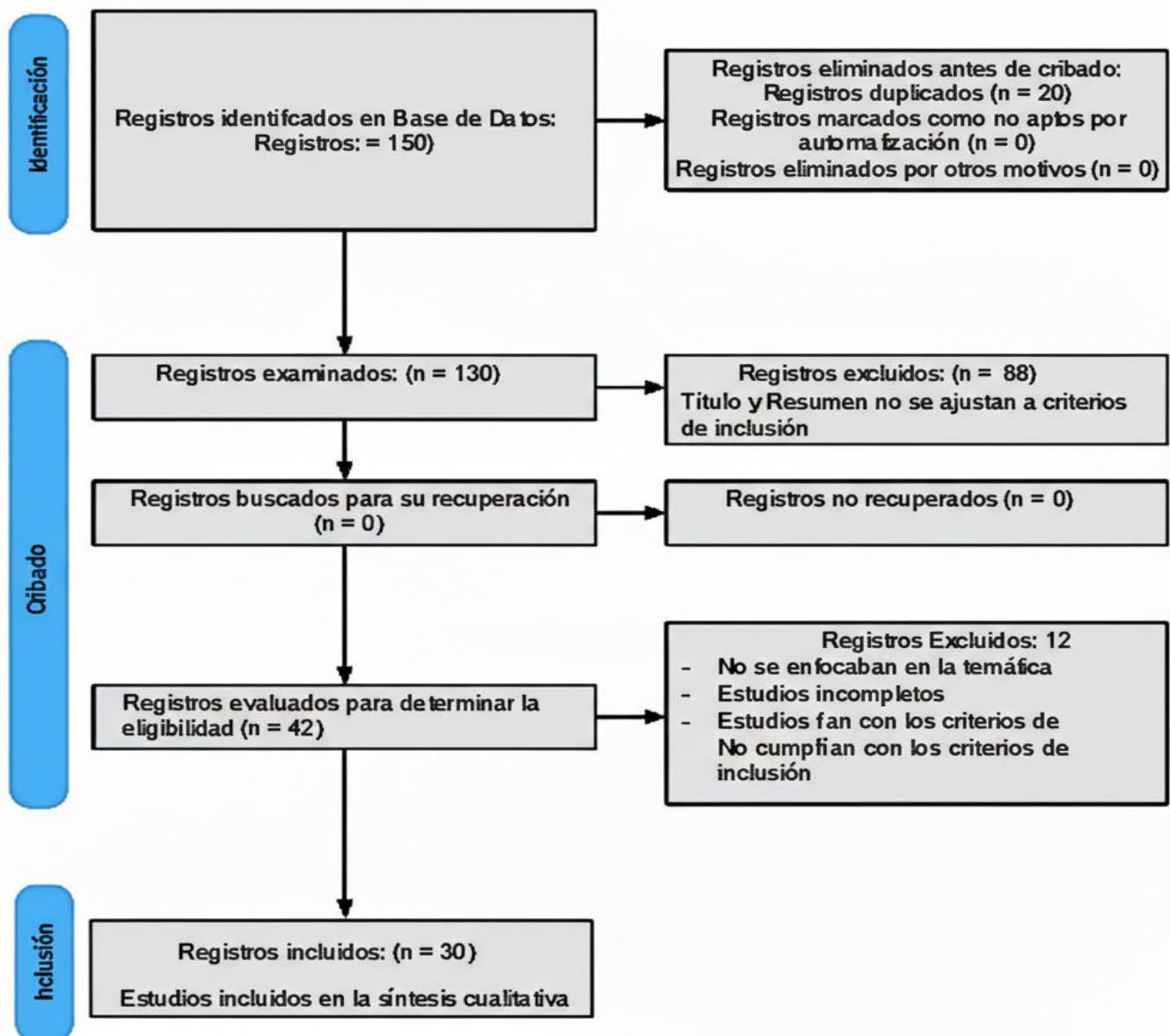
Esta combinación detallada de ecuación de búsqueda, bases de datos consultadas, filtros aplicados y criterios de inclusión/exclusión permite que cualquier investigador pueda reproducir fielmente el procedimiento y obtener un corpus prácticamente idéntico al empleado en este estudio.

Del total de 150 documentos identificados inicialmente, 130 fueron revisados tras eliminar duplicados. De estos, 85 fueron excluidos tras el análisis de título y resumen. Finalmente, se seleccionaron 42 documentos para lectura completa, de los cuales 30 cumplieron con los criterios de inclusión y fueron incorporados en la síntesis cualitativa.

El proceso de revisión se resume en la Figura 1, adaptada al formato PRISMA 2020, en la cual se representa el flujo de identificación, exclusión y selección final de los documentos

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de identificación, selección y exclusión de estudios según PRISMA 2020



La información de los 30 documentos incluidos fue sistematizada cualitativamente. Se realizó una lectura profunda de cada estudio para extraer los hallazgos relevantes y organizarlos en categorías temáticas. Esta organización dio lugar a los cuatro ejes

de análisis presentados en la sección de Resultados: el rol de la universidad en la transferencia; el nexo entre ciencia y conocimiento como bien social; los factores que inciden en el proceso; y el impacto de la investigación educativa.

RESULTADOS

En primer lugar, para contextualizar mejor los resultados de la revisión sistemática, se presenta en la Tabla 1 una síntesis de los documentos analizados. Esta tabla organiza los estudios según autoría, país de

procedencia, tipo de estudio y enfoque metodológico, ofreciendo una visión general del corpus seleccionado y de la diversidad de perspectivas incluidas.

Tabla 1

Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
1	Alonso, M., Cuschnir, M. y Napoli, M. (2021)	Analizar la tercera misión universitaria y sus sentidos.	Se sistematizan cinco enfoques: extensión, transferencia, vinculación, coproducción e impacto social del conocimiento.
2	Arias Odón, F., Cortés Gutiérrez, A. y Luna Cuero, O. (2018)	Precisar el concepto de pertinencia social de la investigación educativa y definir indicadores que permitan determinar cuándo y en qué medida una investigación es socialmente pertinente.	Se conceptualiza la pertinencia social como la correspondencia entre la investigación educativa y las necesidades y prioridades de los grupos mayoritarios. Se establecen dimensiones (académica, científica, económica y social) y se propone un sistema de indicadores específicos que incluyen aportes al currículo, evaluación, docencia, instituciones educativas y comunidades. Se recomienda su validación para medir la pertinencia social de investigaciones futuras.
3	Armendáriz-Núñez, E., Tarango, J. y Machin-Mastromatteo, J. D. (2022)	Diseñar y validar un modelo de transferencia de conocimiento para vincular instituciones de educación superior en ciencias sociales y humanidades con entidades sociales, identificando sus características, mecanismos y beneficios.	El estudio propone y valida un modelo de transferencia de conocimiento con once etapas que orientan la vinculación entre universidades de ciencias sociales y humanidades y entidades sociales. Los expertos y docentes consideraron que el modelo es lógico, sistemático y facilita la colaboración universidad-sociedad. Se destacaron como fortalezas la detección de proyectos transferibles y la identificación de necesidades de conocimiento; mientras que la evaluación y promoción de resultados se identificaron como aspectos a mejorar. Se concluye que el modelo es teóricamente viable, promueve el intercambio de saberes y contribuye a la aplicación social del conocimiento generado en las instituciones de educación superior.
4	Ariza, C. P., Builes, S. E. y Rincones, G. J. (2020)	Analizar estrategias de transferencia del conocimiento en Universidades Nacionales Experimentales del estado Zulia	Las estrategias más usadas son categorizadas, espontáneas y formalizadas.

Continuación

Tabla 1

Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
5	Bermeo Giraldo, M. C., Ruíz Castañeda, W. L. y Villalba Morales, M. L. (2022)	Generar una visión sistémica del proceso de transferencia de conocimiento y tecnología en la universidad	Las capacidades de transferencia son sensibles al presupuesto, al número de investigadores y a los mecanismos institucionales; la simulación de escenarios permite identificar condiciones para potenciar activos de conocimiento y tecnología.
6	Camacaro, P. R. (2018)	Analizar la gestión y transferencia del conocimiento como factor estratégico en las organizaciones educativas.	La gestión del conocimiento es un activo estratégico y la transferencia requiere modelos organizacionales que contemplen valor, adaptación y competitividad.
7	Camarero Figuerola, M., Tierno García, J. M., Iranzo García, P., & Renta Davids, A. I. (2023)	Analizar cómo docentes, directivos y responsables de políticas utilizan los resultados de la investigación educativa, qué temas consideran relevantes y qué barreras o condiciones influyen en su acceso y aplicación en la práctica.	El estudio encontró que la investigación educativa se usa sobre todo para planificación y gestión, pero poco en la práctica docente directa. Los temas de mayor interés son metodologías, funcionamiento escolar y evaluación. Las principales barreras para usar la investigación son el lenguaje técnico, la falta de tiempo, la baja aplicabilidad percibida y las dificultades de acceso. Se recomienda mejorar la formación en investigación, fortalecer la colaboración entre investigadores y escuelas y ofrecer resultados más accesibles y contextualizados.
8	Casate Fernández, R. y Senso Ruiz, J. A. (2018)	Diagnosticar la situación actual del Acceso Abierto en Cuba e identificar fortalezas y debilidades para proponer acciones que incrementen el acceso y uso de los resultados de investigación.	Se identifican avances en la publicación de revistas (vía dorada) gracias al financiamiento público, pero persisten barreras críticas como la obsolescencia tecnológica, políticas de derecho de autor restrictivas y baja visibilidad en directorios internacionales. La infraestructura de repositorios (vía verde) es incipiente y carece de políticas estandarizadas e interoperabilidad. Se concluye que es necesaria una estrategia nacional sistémica que incluya mandatos de autoarchivo y soporte técnico centralizado.
9	Correa Reynaga, A. M. y Morán Franco, M. R. (2022)	Analizar el papel de la investigación educativa en el conocimiento pedagógico como herramienta para la solución de los problemas escolares.	Se identifica que el método científico y la pedagogía son la base de la investigación educativa; la investigación debe responder a las necesidades educativas, innovar, formular juicios, establecer causas y facilitar la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Continuación

Tabla 1
Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
10	Espinar Álava, A. y Viguera Moreno, F. J. (2020)	Demostrar la necesidad de integrar estrategias metodológicas flexibles que permitan desarrollar las capacidades del estudiante partiendo desde su propia experiencia y contexto, sin separarlos de su ambiente.	El estudio concluye que el aprendizaje experiencial constituye un vínculo fundamental entre la vivencia práctica y la teoría, permitiendo transformar la información en un conocimiento permanente y significativo en lugar de memorístico. Los autores evidencian que, al implementar estrategias metodológicas flexibles y adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje (basados en el ciclo de Kolb), no solo se potencian las destrezas y el pensamiento crítico de los estudiantes, sino que también se fortalecen las competencias pedagógicas de los docentes, quienes logran así una enseñanza más contextualizada y efectiva ante la diversidad del aula.
11	Gaffaro García, A. J. y Naranjo Tuesta, Y. (2025)	Analizar cómo la literatura científica conceptualiza la tercera misión universitaria e identificar sus componentes, tendencias, áreas de aplicación y su contribución a la innovación, el emprendimiento y el desarrollo sostenible.	La producción científica en tercera misión crece sostenidamente desde 2015 y alcanza mayor relevancia en 2021. Los conceptos centrales identificados son triple hélice, transferencia de conocimiento, transferencia tecnológica, universidad emprendedora, innovación y compromiso social. Se observan nuevas áreas emergentes: economía basada en el conocimiento, gestión de la información y desarrollo económico. Se evidencia baja participación de América Latina, necesidad de integrar la TM en las estrategias universitarias, fortalecer ecosistemas de innovación y promover sostenibilidad, emprendimiento y vinculación social.
12	González-Geraldo, J. L. (2021)	Analizar el contenido y las aportaciones teóricas del libro La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico (Santos Rego, Ed.), destacando su valor en la comprensión de la transferencia de conocimiento en el ámbito educativo.	La reseña subraya que la transferencia de conocimiento en educación no debe entenderse como mera transmisión, sino como un proceso intencional, con objetivos sociales y educativos de medio y largo plazo. Resalta el papel de la universidad como agente transformador y la relevancia del Aprendizaje-Servicio como vía de transferencia con impacto social.

Continuación

Tabla 1

Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
13	Leonard Rodríguez, F., Piclin Minot, J. y Bayeux Guevara, F. (2021)	Proponer una metodología para la sistematización de resultados científicos en la Maestría en Ciencias de la Educación, sustentada en referentes teóricos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y legales.	Se elaboró e implementó una metodología estructurada en cuatro etapas (diagnóstico y sensibilización, planificación, realización y evaluación-retroalimentación). Su aplicación en la Universidad de Guantánamo permitió elevar la preparación de los maestrantes para la sistematización de resultados científicos, logrando transformaciones positivas en su desempeño investigativo y académico.
14	Loiti Rodríguez, S. y Suárez Villegas, J. C. (2022)	Analizar redes para investigación y transferencia de conocimiento (caso INTRACOM)	El estudio mostró que INTRACOM se centró en temas clave de comunicación, especialmente periodismo y calidad informativa, con fuerte presencia de investigación y una clara orientación de la transferencia hacia la sociedad. Además, evidenció un compromiso creciente de la academia por vincular investigación, innovación y necesidades sociales.
15	Macías Urrego, J., Valencia Arias, A. y Montoya Restrepo, I. (2018)	Analizar los factores que influyen en la transferencia de resultados de investigación en instituciones de educación superior, basándose en la capacidad de innovación.	La transferencia se ve favorecida por alianzas estratégicas, expansión institucional, conocimiento de competidores, innovación y aprendizaje organizacional, inversión en CTI y mecanismos de apropiación de conocimiento. Las principales barreras son la falta de estudios longitudinales, escasez de especialistas en gestión tecnológica y transferencia, y ausencia de oficinas de transferencia bien consolidadas. Se observa poca investigación en IES, predominando estudios sobre empresas.
16	Marulanda, C., Valencia, F. y Marín, P. (2019)	Identificar los principales obstáculos que dificultan la transferencia de conocimiento en centros e institutos de investigación del Triángulo del Café en Colombia.	Los centros de investigación del Triángulo del Café presentan bajos niveles de transferencia debido a una débil cultura organizacional, desconocimiento de convocatorias, excesiva burocracia y bajo uso de tecnologías, factores que se correlacionan directamente con la escasa producción intelectual y vínculos con el entorno.

Continuación

Tabla 1
Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
17	Melendro, M., De Juanas, Á., García-Castilla, F. J. y Valdivia, P. (2018)	Explorar el grado de compromiso social de la investigación universitaria en Pedagogía Social a través de indicadores de transferencia de conocimiento.	Las investigaciones en pedagogía social muestran un fuerte compromiso social, con alta producción académica, amplia transferencia social y profesional, trabajo interdisciplinar y colaborativo entre numerosas universidades; pero se detecta una baja formalización en registros de transferencia como patentes o spin-offs.
18	Miguel, S. et al. (2018)	Establecer si existen relaciones entre la presencia, el volumen y la cobertura temporal de las producciones depositadas en estas plataformas en relación con la pertenencia institucional y áreas disciplinares, el género, el grupo etario, la formación académica y la categoría de investigador.	Se encontró una mayor presencia de investigadores en repositorios institucionales (RIS) que en redes sociales (ResearchGate), aunque la cantidad de documentos por autor es mayor en la red social, lo que sugiere una preferencia individual por su agilidad y métricas. Las prácticas varían según la disciplina (mayor uso de redes en Ciencias Exactas que en Humanidades) y la trayectoria: a mayor edad y categoría, mayor visibilidad y volumen documental. Se concluye que las redes sociales responden mejor a la lógica de comunidad disciplinar, mientras que los repositorios siguen una lógica institucional.
19	Montecinos, C., Walker, H., y Cortez, M. (2015)	Comprender las perspectivas de docentes directivos sobre qué aspectos deben mejorar las prácticas progresivas en las carreras de pedagogía en Chile.	El estudio muestra que los directivos escolares consideran urgente alinear mejor el currículo universitario con las demandas reales de la escuela, mejorar la supervisión y la formación de mentores, fortalecer la coordinación y avanzar hacia la coconstrucción del currículo. Proponen prácticas más auténticas y participativas, situando al practicante como miembro legítimo de la comunidad escolar.
20	Palacios, E. (2023)	Reflexionar sobre las principales barreras que enfrentan las universidades para transferir la investigación hacia las políticas públicas.	El artículo identifica que la transferencia de conocimientos desde la universidad hacia las políticas públicas se ve limitada por barreras como falta de financiamiento, politización institucional, escasa comunicación con decisores, débil vinculación con el medio, burocracia, poca interdisciplinariedad y ausencia de competencias clave en nuevos investigadores. Señala que superar estas barreras requiere fortalecer el rol social de la universidad y fomentar alianzas con el Estado y la sociedad civil.

Continuación

Tabla 1

Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
21	Paredes, M. G. y Maldonado, L. G. (2023)	Identificar los principales desafíos que la universidad debe enfrentar para realizar la transferencia de conocimiento y tecnología (TCT) que aborde eficazmente los problemas de la sociedad del conocimiento; presentar mecanismos de TCT (vinculación universidad-sociedad); plantear estrategias innovadoras de gestión de la TCT.	La TCT cumple un papel fundamental en la sociedad del conocimiento; se identifican mecanismos (vinculación universidad-sociedad) y se propone que las herramientas de prospectiva y vigilancia tecnológica permitan anticipar cambios, tener visión a largo plazo, atender factores de cambio y fortalecer los vínculos universidad-entorno.
22	Perines Véliz, H. y Murillo, F. J. (2017)	Analizar las funciones del director escolar en el Perú desde tres ejes: el ideal normativo, las normas vigentes y la práctica profesional, con el fin de mostrar el desencuentro entre ellos y evidenciar las patologías sociales que ello genera en la gestión directiva.	Se evidencian tres patologías sociales en la función directiva: el desencuentro entre el ideal pedagógico y las normas administrativas, la falta de coherencia entre lo normado y la práctica real, y el predominio de tareas burocráticas. Se propone redefinir el rol del director como líder pedagógico y agente de cambio, promoviendo la participación, equidad y descentralización en la gestión escolar.
23	Rivera Hernández, C. (2019)	Analizar la evolución de la vinculación y la transferencia del conocimiento en las universidades latinoamericanas, proponiendo un modelo sustentado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como estrategia para fortalecer la función social del conocimiento.	El estudio resalta que las universidades latinoamericanas deben asumir una vinculación con responsabilidad social, orientando la transferencia del conocimiento al bienestar colectivo, la equidad y la cohesión social, mediante una gestión del conocimiento con enfoque humanista y territorial.

Continuación

Tabla 1
Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
24	Rondón Martínez, A. R. y Díaz Alarcón, M. V. (2017)	Analizar incidencia de la investigación en estudios de postgrado y doctorado en el producto científico.	Existe una correlación positiva entre el perfil investigador y la producción científica en estudios de postgrado y doctorado; la baja formación metodológica y escasa cultura investigativa limitan la culminación de tesis, por lo que se requiere fortalecer la capacitación y vinculación investigativa institucional.
25	Ruiz-Corbelli, M., López-Gómez, E., Arteaga-Martínez, B. y Galán, A. (2020)	Analizar cómo los nuevos canales digitales de comunicación científica (especialmente el blog Aula Magna 2.0) favorecen la visibilidad, el impacto y la transferencia del conocimiento generado en revistas científicas de educación hacia la sociedad.	Los resultados evidencian que los nuevos canales digitales, como blogs y redes sociales, amplían la visibilidad y la transferencia del conocimiento científico al acercar los resultados de la investigación educativa a la sociedad. El blog Aula Magna 2.0 se consolida como un medio eficaz de difusión y colaboración entre revistas científicas, favoreciendo la interacción entre investigadores y públicos diversos. Sin embargo, los autores señalan la necesidad de desarrollar indicadores específicos que permitan medir el impacto social y educativo de estas formas emergentes de comunicación científica, más allá de las métricas tradicionales centradas en las citas académicas.
26	Santos Rego, M. Á. (2020)	Analizar la transferencia de conocimiento como un desafío estratégico para la educación.	La transferencia no es solo económica, sino social y educativa; requiere nuevas estructuras y compromiso institucional.
27	Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. Á. y Moledo, M. L. (2024)	Analizar la relación entre investigación y transferencia del conocimiento en educación como vía hacia la justicia social, destacando la responsabilidad social universitaria y la necesidad de articular docencia, investigación y transferencia.	El artículo destaca la transferencia del conocimiento educativo como medio para promover la justicia social. Propone una investigación interdisciplinaria y comprometida, basada en la colaboración entre universidad y sociedad. Plantea sustituir los modelos lineales por uno interactivo y social, fortalecer la comunicación entre investigadores y profesionales, y concebir la investigación y la transferencia como procesos complementarios que impulsen equidad, innovación e inclusión.

Continuación

Tabla 1

Evidencia documental de la revisión sistemática

Nº	Autor / Año	Objetivo principal	Principales hallazgos / resultados
28	Touriñán López, J. M. (2019)	Analizar la transferencia de conocimiento como un proceso propio de la educación, explicando su significado, sus fases, su relación con la innovación y el sistema ciencia-tecnología-sociedad, y su importancia para la evaluación del profesorado universitario en España.	La transferencia de conocimiento es un proceso inherente a la educación y debe entenderse más allá de la simple difusión, incorporando fases estructuradas que permiten transformar el conocimiento en innovación educativa. El autor destaca que los modelos en red (universidad-empresa-Estado-sociedad civil) son esenciales en sociedades del conocimiento, y que la universidad requiere mediadores especializados para gestionar adecuadamente la transferencia. Además, subraya que este proceso ha sido poco estudiado y gestionado, y que es necesario incorporarlo como un criterio formal en la evaluación del profesorado universitario.
29	Valencia-Arias, A., Echeverri-Gutiérrez, C. A., Rodríguez-Correa, P. A., Acosta-Agudelo, L. C. y Echeverri-Gutiérrez, M. (2024)	Analizar los mecanismos de transferencia tecnológica y del conocimiento empleados en universidades y centros de innovación a nivel mundial.	Identifica cuatro mecanismos principales (propiedad intelectual, creación de empresas, colaboración y difusión). Resalta la relevancia de la relación universidad-industria y la evolución de la transferencia tecnológica hacia modelos de innovación abierta y triple hélice.
30	Valencia Arismendi, C. A. y Betancur Hernández, E. D. (2023)	Analizar la relación entre la investigación científica, la transferencia de conocimiento y la innovación, destacando estrategias, mecanismos y actores que favorecen su impacto social y productivo.	La transferencia de conocimiento y la innovación son esenciales para convertir los avances científicos en beneficios sociales y productivos. Se destacan como mecanismos principales la contratación de graduados, publicaciones, consultorías, investigación conjunta, licencias y creación de spin-offs. Se propone ampliar los destinatarios del conocimiento, incorporando a las comunidades junto al sector empresarial, y fortalecer la formación de personal, la colaboración interinstitucional y la evaluación constante de los procesos para lograr mayor impacto social.

Nota. Fuentes extraídas principalmente de SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Documentos incluidos tras aplicación de criterios PRISMA 2020. Formato de tabla adaptado de Arias (2023, pp. 11-24).

Rol de la universidad en la transferencia de conocimiento

La universidad ha sido históricamente reconocida por su papel central en la sociedad a través de tres funciones esenciales: la enseñanza, la investigación y la transferencia de conocimiento. Esta última, también conocida como la tercera misión universitaria, ha cobrado cada vez mayor relevancia en un mundo donde la información se democratiza, el conocimiento se desmonopoliza y la ciudadanía exige respuestas más concretas por parte de las instituciones de educación superior (Loiti-Rodríguez y Suárez-Villegas, 2022). La tercera misión busca no solo la interacción entre universidades e industrias, sino también con la sociedad civil, promoviendo así la transformación del conocimiento en innovación social, educativa, científica y tecnológica (Gaffaro-García y Naranjo-Tuesta, 2025).

Uno de los aportes más significativos a este debate es el trabajo de Alonso et al. (2021), quienes analizan la tercera misión universitaria como un entramado de sentidos que excede la lógica de mercado. Desde su perspectiva, la transferencia de conocimiento debe incorporar una lógica de coproducción y compromiso social, lo que implica asumir nuevas formas de relación entre la universidad y los actores sociales. Estos autores proponen cinco enfoques teóricos para comprender dicha misión, que abarcan desde la extensión clásica hasta nociones como el impacto social del conocimiento, la apropiación social y la hibridación de saberes, enriqueciendo el análisis sobre los modos de producción académica y su vínculo con el entorno.

Según Paredes y Maldonado (2023), la universidad enfrenta diversos desafíos en el contexto de la sociedad del conocimiento, entre ellos la transformación digital, la desconexión con las necesidades sociales y la escasa cultura institucional orientada a la vinculación. Frente a ello, es clave fortalecer la transferencia de conocimiento y tecnología (TCT) mediante mecanismos como la formación continua, los convenios universidad-empresa, las oficinas de transferencia tecnológica y la participación en proyectos locales. Los autores proponen además estrategias innovadoras como la

vigilancia tecnológica, el diseño de redes colaborativas y la incorporación de metodologías participativas que respondan a los desafíos emergentes. Estas acciones permiten que la universidad actúe como un agente activo en la generación de soluciones, con impacto directo en su entorno. Así, la TCT deja de ser un proceso aislado para convertirse en un eje transversal de la misión universitaria.

En este marco, la universidad se posiciona como un centro de desarrollo para las comunidades con las que se vincula, pero la literatura reciente advierte que la relación entre investigación y transferencia efectiva del conocimiento continúa siendo débil o insuficiente. Diversos foros académicos, así como voces externas al ámbito universitario, han puesto en cuestión la aplicabilidad real de muchos resultados de investigación producidos en facultades, institutos y centros especializados. Esta crítica se basa en la ausencia de mecanismos que garanticen no solo la validez científica de los hallazgos, sino también su pertinencia práctica, así como la evaluación de sus efectos cuando se aplican a contextos reales (Sotelino-Losada et al., 2024).

Una de las iniciativas recientes orientadas a fortalecer esta relación es el modelo de transferencia de conocimiento propuesto por Armendáriz-Núñez et al. (2022). Este modelo fue diseñado específicamente para instituciones de educación superior en ciencias sociales y humanidades, y contempla una estructura que parte del reconocimiento de necesidades sociales, identificación de proyectos, mecanismos de vinculación, evaluación de resultados e incentivos para su implementación. Su enfoque cualitativo, basado en entrevistas y grupos focales, permite visualizar cómo debe organizarse el flujo de saberes desde la universidad hacia las entidades sociales, garantizando pertinencia, reciprocidad y sostenibilidad en los procesos de transferencia.

La vinculación entre universidad y políticas públicas ha existido desde los orígenes mismos de la educación superior, ya que estas instituciones tradicionalmente han reunido a personas influyentes con capacidad de intervenir en los asuntos sociales y de formular soluciones. Profesores, egresados e

investigadores han ocupado cargos relevantes en la función pública, y muchas decisiones trascendentales se han nutrido de estudios realizados en el ámbito académico. No obstante, la existencia de esa conexión histórica no garantiza la fluidez actual en el proceso de transferencia. De hecho, se han identificado obstáculos que impiden que las universidades asuman un papel protagonista en la mejora de las condiciones de vida de la población a partir del conocimiento generado. Entre los factores señalados se encuentran el escaso financiamiento para la investigación, la politización de las instituciones universitarias, la fragmentación entre áreas académicas, la débil articulación con los tomadores de decisiones, los tiempos prolongados de producción académica y la falta de formación específica en transferencia y comunicación del conocimiento (Palacios, 2023).

Una perspectiva complementaria es ofrecida por Bermeo-Giraldo et al. (2022), quienes proponen un enfoque sistémico de la transferencia de conocimiento y tecnología. Su planteamiento destaca la necesidad de integrar funciones institucionales, capacidades organizativas y estrategias colaborativas como elementos esenciales del proceso. Desde este enfoque, la universidad no puede considerarse un agente aislado, sino que debe insertarse activamente en redes interinstitucionales para lograr un impacto efectivo. Su estudio enfatiza la planificación estratégica, la gestión por procesos y la articulación con actores gubernamentales y productivos como ejes fundamentales para consolidar la tercera misión.

La transferencia de conocimiento es un proceso gestionado que debe facilitar el flujo de saberes científicos y sociales desde la universidad hacia los diferentes sectores sociales, productivos y gubernamentales. En el contexto actual, se considera un factor estratégico tanto para el desarrollo académico como para la competitividad y productividad de los países. Las universidades no solo deben encargarse de formar profesionales y generar conocimiento mediante la investigación, sino también liderar activamente su aplicación, difusión y aprovechamiento. Este liderazgo está directamente vinculado con los procesos de ciencia, tecnología e innovación (CTeI), que permiten identificar oportunidades, resolver problemas del entorno y enfrentar desafíos complejos

que trascienden disciplinas y fronteras institucionales (Toro-Galvis et al., 2022).

Melendro et al. (2018) subrayan que una universidad que aspire a contribuir al bienestar de la sociedad debe generar investigaciones de alta calidad y con potencial de innovación. Los resultados de su estudio muestran que existen experiencias positivas en la producción académica, caracterizadas por la diversidad temática, la inclusión de poblaciones variadas, el uso de metodologías rigurosas y la colaboración interdisciplinaria. No obstante, se advierte una carencia importante en la formalización de los procesos de transferencia social y profesional. A pesar de contar con proyectos bien estructurados y con resultados potencialmente transformadores, muchas universidades aún no disponen de mecanismos institucionales sólidos para garantizar que esos resultados lleguen a quienes los necesitan o puedan implementarlos.

Ante estas limitaciones, la evidencia recolectada señala la necesidad de que las instituciones de educación superior actualicen sus procesos fundamentales. Esto implica fortalecer sus estructuras internas, adoptar modelos de gestión más eficientes y articularse mejor con los actores del entorno. La investigación se convierte entonces en un componente clave para su relevancia social, su impacto institucional y su proyección externa. La apuesta por el desarrollo de programas de posgrado y doctorado también ha sido interpretada como un indicador de calidad, tanto por su capacidad de formar investigadores como por su potencial para generar conocimiento útil y transferible. Estos programas, cuando están orientados al análisis de problemas concretos del contexto, pueden funcionar como espacios privilegiados para el desarrollo de propuestas metodológicas innovadoras, renovaciones curriculares, modelos de intervención educativa o contribuciones al diseño de políticas públicas (Rondón-Martínez y Díaz-Alarcón, 2017).

Ciencia, conocimiento y el papel de la universidad como transmisora

Para comprender la relevancia de la transferencia de resultados en entornos educativos, es imprescindible partir de una noción clara sobre qué es

el conocimiento científico. La ciencia, como producto de la actividad humana, representa un esfuerzo racional, sistemático y verificable por entender la realidad, lo que implica que sus afirmaciones son siempre provisionales y susceptibles de revisión. En este sentido, Bunge (2013) define la ciencia como un conocimiento racional, exacto y falible, que surge del intento humano por apropiarse del mundo mediante ideas que evolucionan y se perfeccionan.

La universidad moderna, en tanto generadora y transmisora de este conocimiento, tiene la responsabilidad de fomentar procesos de investigación que no solo respondan a inquietudes académicas, sino también a necesidades sociales concretas.

La investigación educativa constituye una actividad científica aplicada que permite estudiar sistemáticamente diversas problemáticas del ámbito escolar. Sus resultados, utilizados como referencia, buscan contribuir a la mejora del sistema educativo en su conjunto. Entre sus objetivos principales se encuentran responder a las necesidades del contexto, introducir innovaciones pedagógicas, formular juicios diagnósticos, identificar causas de fenómenos educativos, apoyar la toma de decisiones y evaluar el cumplimiento de metas educativas. Todo ello facilita intervenciones orientadas al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Correa-Reynaga y Morán-Franco, 2022).

Desde una mirada latinoamericana, Rivera-Hernández (2019) reflexiona sobre la función social del conocimiento como una forma de responsabilidad institucional, destacando que las universidades deben involucrarse activamente en los procesos de vinculación con sus entornos. La autora subraya que la transferencia no puede concebirse como unidireccional, sino que debe incorporar relaciones horizontales y dinámicas entre academia y sociedad, enmarcadas en contextos históricos, políticos y culturales específicos. Este enfoque recupera la dimensión ética de la ciencia y la necesidad de que su aplicación tenga sentido para las comunidades a las que se dirige.

En este contexto, la transferencia de conocimiento va más allá de la simple difusión: implica transformar hallazgos en aplicaciones concretas que impacten en el entorno. Armendáriz-Núñez et al. (2022) sostienen que esta transferencia debe fortalecer no solo la investigación y el desarrollo, sino también favorecer procesos colaborativos con actores externos, en particular en ámbitos sociales. No obstante, como subraya Touriñán-López (2019), para que el conocimiento transferido sea útil, es necesario generar demanda por parte de los receptores, algo que requiere tanto formación como conciencia institucional.

Un aporte relevante en esta línea es el de Valencia-Arias et al. (2024), quienes realizan una revisión sistemática de los mecanismos de transferencia tecnológica y del conocimiento, identificando cinco ejes temáticos: modelos de transferencia, factores facilitadores, actores involucrados, resultados esperados y niveles de impacto. Su estudio enfatiza que una transferencia efectiva requiere no solo estrategias institucionales claras, sino también estructuras flexibles que permitan adaptar las experiencias a los distintos tipos de conocimiento y a las demandas cambiantes de los entornos sociales y productivos.

Por su parte, Santos Rego (2020) destaca que la universidad actual ha debido adaptarse a transformaciones sociales profundas, lo que ha derivado en nuevas misiones institucionales centradas en la innovación, el desarrollo tecnológico y la pertinencia social del conocimiento. En este proceso, la educación superior debe ofrecer formación rigurosa, actualizada y socialmente comprometida, capaz de generar respuestas válidas ante problemas educativos complejos.

La literatura revisada coincide en señalar que la articulación entre educación, innovación e investigación constituye un eje estratégico de las universidades contemporáneas. Asimismo, los estudios sugieren que, para que esta articulación sea efectiva, se requieren mecanismos institucionales que reconozcan la diversidad de saberes, contextos y

necesidades, y que promuevan formas diferenciadas de transferencia según cada disciplina y área de conocimiento.

Factores que inciden en la transferencia del conocimiento

Numerosos estudios coinciden en que, pese a la sostenida producción de investigaciones relevantes en las instituciones de educación superior, persisten diversos factores que dificultan la efectiva transferencia del conocimiento hacia los sectores sociales, educativos y productivos. Entre los principales obstáculos se identifican limitaciones estructurales, institucionales y culturales dentro de las propias universidades, así como condiciones externas que restringen la circulación, apropiación y aplicación del conocimiento generado.

Camarero-Figuerola et al. (2023), por su parte, destacan que la aplicación de la investigación educativa sigue representando un desafío tanto en la formulación de políticas públicas como en los foros científicos y agendas nacionales. En su estudio realizado con responsables de políticas, directivos escolares y docentes de la provincia de Tarragona, España, señalan que, si bien las evidencias científicas se utilizan en procesos de planificación y gestión educativa, su impacto es limitado debido al lenguaje técnico, la falta de tiempo para su apropiación y la escasa percepción de aplicabilidad.

En primer lugar, se ha observado una escasa formalización de los procesos de transferencia social y profesional de los resultados investigativos. Aunque muchas universidades desarrollan investigaciones de calidad y con potencial impacto, la ausencia de mecanismos estandarizados para su registro, difusión y aplicación limita significativamente su alcance (Melendro et al., 2018). En esta misma línea, Camacaro (2018) argumenta que la gestión de la transferencia requiere estructuras organizativas adecuadas, inversión sostenida en capital humano y una visión institucional que la conciba como un proceso estratégico y transversal, no subsidiario.

Del mismo modo, factores como el bajo acceso a recursos para investigaciones de largo plazo, la carencia de oficinas especializadas en transferencia tecnológica o de resultados de investigación (OTT/OTRIS), y la limitada formación de académicos en gestión del conocimiento, restringen la capacidad de las universidades para vincular efectivamente sus investigaciones con los desafíos sociales (Macías Urrego et al., 2018). Estudios recientes subrayan que la transferencia del conocimiento no es una acción aislada, sino que responde a una dinámica sistémica determinada por la producción académica, la cultura organizacional y las interacciones con el entorno (Bermeo-Giraldo et al., 2022).

Otros autores señalan que la falta de repositorios institucionales confiables compromete la visibilidad, la transparencia y el acceso abierto a la producción científica (Casate-Fernández y Senso-Ruiz, 2018). Esto se agrava en contextos donde las instituciones no priorizan la generación de sistemas de gestión del conocimiento, lo que impide que los hallazgos puedan ser aprovechados de manera sistemática por actores sociales o tomadores de decisiones (Miguel et al., 2018).

Según Marulanda et al. (2019), los centros e institutos de investigación del triángulo del café de Colombia presentan importantes deficiencias en la transferencia de conocimiento hacia empresas y otros sectores. Los resultados muestran una baja valoración en variables relacionadas con redes, servicios y producción intelectual, todas por debajo de 3,0 sobre 5,0, lo que evidencia una débil articulación con el entorno. Entre los principales obstáculos identificados se destacan el desconocimiento de convocatorias, la escasa capacitación en tecnologías de información, la cultura organizacional poco favorable y la burocracia institucional. La correlación entre estas variables indica que dichos obstáculos están directamente vinculados con los bajos niveles de transferencia. Frente a esta situación, los autores sugieren la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales, generar alianzas estratégicas y desarrollar programas estructurados que promuevan el uso y la aplicación de los resultados científicos, alineando la misión investigativa con las demandas del medio.

Por otra parte, los procesos de comunicación científica enfrentan dificultades como el uso de lenguaje técnico poco accesible, la carencia de estrategias de divulgación efectivas y la desconexión entre los tiempos de la investigación académica y la urgencia de las demandas sociales. Esta situación ha generado una brecha entre la producción científica y su aplicación práctica, especialmente en el ámbito educativo (González-Geraldo, 2021).

Adicionalmente, se han identificado tanto acciones individuales como institucionales que pueden fortalecer o debilitar la transferencia del conocimiento. Ante ello, se plantea la necesidad de diseñar modelos de gestión basados en estructuras de intermediación que dinamicen y profesionalicen este proceso (Macías-Urrego et al., 2018). En este sentido, Ariza et al. (2020) analizan diversas estrategias implementadas en universidades venezolanas, revelando la coexistencia de modalidades formales, espontáneas y categorizadas, cuya eficacia depende del contexto organizacional y cultural de cada institución.

En este contexto, resulta clave considerar la pertinencia social de la investigación educativa, entendida como su alineación con las necesidades de los grupos mayoritarios involucrados en el ámbito educativo. Arias-Odón et al. (2018) proponen indicadores concretos para evaluar dicha pertinencia, tales como el aporte innovador al proceso de enseñanza-aprendizaje, la contribución al cambio curricular, el impacto en el rendimiento estudiantil, la mejora del desempeño docente y la transformación institucional. Asimismo, se incluye el impacto en la calidad de vida de las comunidades. Este sistema de indicadores permite valorar con mayor objetividad cuándo y en qué medida una investigación es socialmente significativa.

Finalmente, algunos autores subrayan el rol emergente de los eventos científicos virtuales y las redes académicas como medios complementarios para la difusión y socialización del conocimiento, especialmente en contextos de limitación de recursos o emergencia sanitaria. Estas estrategias, sin embargo, deben estar acompañadas de políticas institucionales claras y sostenidas para consolidar su impacto (Arencibia-Fernández, 2021)

Impacto de la investigación educativa

El impacto de la investigación educativa se traduce en transformaciones significativas dentro de los entornos escolares. Estas transformaciones abarcan desde cambios en las concepciones y actitudes hasta modificaciones en las prácticas pedagógicas de los actores escolares. Según Sierra-Salcedo y Caballero-Delgado (2009), tales cambios contribuyen directamente al desarrollo educativo de los individuos, lo que reafirma el rol estratégico de la investigación como herramienta de mejora continua.

Montecinos et al. (2015) subrayan la necesidad de transitar desde acciones fragmentadas hacia una participación más legítima y articulada de los colegios en la formación práctica de los futuros docentes. Los autores destacan la importancia de alinear el currículo universitario con las dinámicas escolares, mejorar la supervisión de las prácticas, y promover una coordinación más efectiva entre instituciones formadoras y establecimientos educativos. Asimismo, enfatizan la relevancia de construir relaciones colaborativas y horizontales, en las que el colegio asuma un rol activo y comprometido en la formación inicial docente. Estas conclusiones coinciden con el enfoque de modelos que reconocen la práctica profesional como eje articulador del desarrollo docente y la necesidad de vínculos estructurados entre universidad y escuela para fortalecer la calidad de la formación.

El avance tecnológico y el dinamismo de los métodos de producción han modificado las formas de generación y circulación del conocimiento. Rivera-Hernández (2019) destaca que esta dinámica exige una preparación constante frente al cambio, ya que el conocimiento actual puede quedar obsoleto rápidamente. En este contexto, la investigación debe mantenerse como un proceso activo, con capacidad de adaptación y transferencia efectiva hacia la práctica educativa.

La implementación de resultados de investigación ha mostrado impactos positivos concretos. Por ejemplo, Espinar-Álava y Viguera-Moreno (2020), en un estudio realizado en Cuba, demostraron que el uso de estilos de aprendizaje

variados en el aula favorece el desarrollo de habilidades estudiantiles y fortalece competencias docentes. No obstante, persiste una desconexión entre la investigación y la práctica docente. Perines y Murillo (2017) advierten sobre la urgencia de establecer un vínculo sólido entre ambos ámbitos. Según estos autores, la efectividad de la transferencia depende de tres factores clave: la claridad comunicativa de los investigadores, el fortalecimiento de los procesos institucionales de transferencia en las universidades y una formación docente inicial que integre de manera sistemática la investigación como eje central.

Además, la gestión e implementación de los resultados investigativos en el ámbito educativo requiere estructuras organizativas adecuadas. Como señala la literatura, sin mecanismos institucionales que visibilicen, protejan y apliquen los hallazgos, su potencial transformador se diluye. En este sentido, se plantea la necesidad de incorporar estos procesos en la gestión universitaria y alinearlos con las políticas científicas nacionales para maximizar su impacto (Espinar-Álava y Vigueras-Moreno, 2020; Perines y Murillo, 2017).

En esta misma línea, Valencia-Arismendi y Betancur-Hernández (2023) señalan que la transferencia efectiva del conocimiento en el ámbito educativo requiere de estrategias de articulación que reconozcan la especificidad del saber pedagógico, así como su carácter situado. Su propuesta enfatiza la importancia de fortalecer los vínculos entre comunidades académicas, prácticas docentes y políticas públicas, con el fin de generar impactos sostenibles que trasciendan lo meramente académico. La investigación, desde esta perspectiva, no solo debe producir evidencia útil, sino también propiciar procesos de cocreación con los actores educativos involucrados.

Igualmente, Ruiz-Corbella et al. (2020) analizan el papel de las revistas científicas especializadas en educación como canales fundamentales para visibilizar el conocimiento producido, potenciar su transferencia y ampliar su impacto en contextos diversos. A través del caso de Aula Magna 2.0, muestran cómo una estrategia editorial orientada

a la divulgación accesible puede convertirse en un mecanismo eficaz para conectar el conocimiento académico con la práctica profesional y el debate público. Esta experiencia demuestra que el impacto de la investigación no depende exclusivamente de su calidad intrínseca, sino también de las condiciones de difusión, traducción y apropiación en los espacios educativos concretos.

La propuesta metodológica desarrollada por Leonard-Rodríguez et al. (2021) guarda una relación directa con el impacto de la investigación educativa, ya que tiene como propósito central fortalecer el aprovechamiento social y pedagógico de los resultados científicos generados en la Maestría en Ciencias de la Educación. A través de una metodología estructurada que integra acciones de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, se busca que los hallazgos de las investigaciones trasciendan el plano teórico y se conviertan en herramientas concretas para la transformación de la práctica educativa y la mejora en la formación docente. De esta manera, se favorece la articulación entre la producción académica y su aplicación en contextos educativos reales.

DISCUSIÓN

Los trabajos revisados en la subsección sobre el rol de la universidad en la transferencia de conocimiento abordan esta temática desde enfoques diversos pero complementarios. Loiti-Rodríguez y Suárez-Villegas (2022) y Gaffaro-García y Naranjo-Tuesta (2025) introducen el concepto de tercera misión universitaria como una respuesta institucional ante la democratización del conocimiento y las exigencias sociales contemporáneas. En esa línea, Alonso et al. (2021) profundizan en los sentidos múltiples de dicha misión, ampliando su alcance más allá de la extensión y la transferencia tecnológica. Desde una perspectiva empírica, Melendro et al. (2018) evidencian la falta de mecanismos formales que garanticen la llegada efectiva de los resultados de investigación a sus potenciales beneficiarios. Armendáriz-Núñez et al. (2022) ofrecen un modelo metodológico concreto basado en la vinculación colaborativa con entidades sociales. Por su parte, Bermeo-Giraldo et al. (2022) aportan una visión sistémica que enfatiza la

articulación organizativa e interinstitucional. Desde un enfoque contextual, Sotelino-Losada et al. (2024) cuestionan la pertinencia práctica de los resultados académicos. Finalmente, Rondón-Martínez y Díaz-Alarcón (2017) y Ruiz-Corbella et al. (2020) subrayan el rol estratégico de los programas de posgrado y las políticas institucionales explícitas en la consolidación de una transferencia efectiva y socialmente comprometida.

La evidencia reunida sugiere que la transferencia de conocimiento no debe considerarse como un apéndice funcional de la universidad, sino como una dimensión estructural y transformadora de su quehacer. A lo largo de los estudios analizados, se identifican tres grandes desafíos: superar las barreras institucionales que limitan la conexión entre producción e impacto social, desarrollar capacidades internas para la gestión y articulación del conocimiento, y construir modelos de colaboración con actores externos que reconozcan la complejidad de los contextos. La universidad del siglo XXI debe asumir un rol activo como co-constructora de soluciones sociales, articulando la investigación con las necesidades del entorno y asegurando que el conocimiento generado se traduzca en innovación, justicia social y desarrollo sostenible. Este hallazgo refleja directamente la transición hacia lo que la literatura ha denominado producción de conocimiento "Modo 2" (Hessels y van Lente, 2008). A diferencia del "Modo 1" (la investigación tradicional y aislada), el "Modo 2" se define por ser generado en el "contexto de la aplicación" (naciendo de problemas reales). Esto implica que la universidad debe ser una "co-constructora" que busca la "justicia social", demostrando que el conocimiento ya no se produce para la sociedad, sino con la sociedad, en un proceso transdisciplinario y socialmente distribuido que exige la responsabilidad social que Hessels y van Lente (2008) identificaron como fundamental.

Los aportes revisados sobre ciencia, conocimiento y el papel de la universidad como transmisora coinciden en que la transferencia de conocimiento constituye una responsabilidad ineludible de la universidad contemporánea. Rivera-Hernández (2019) propone una concepción de la

transferencia anclada en el compromiso ético y contextual con los territorios, destacando la necesidad de relaciones horizontales entre academia y sociedad. Por su parte, Valencia-Arias et al. (2024) sistematizan los mecanismos de transferencia existentes y advierten que, para ser efectivos, deben estar articulados a modelos flexibles, dinámicos y adaptables. Estas propuestas dialogan con las contribuciones de Armendáriz-Núñez et al. (2022) y Tourián-López (2019), quienes subrayan que la utilidad del conocimiento depende tanto de la participación de actores sociales como de la generación de demanda. En conjunto, los trabajos revisados permiten conectar el fundamento epistemológico del conocimiento con su dimensión práctica y social, reforzando el papel articulador de la universidad.

Los trabajos analizados muestran que la universidad cumple una función clave en la articulación entre producción científica y transformación social. Para asumir este rol de manera efectiva, no basta con generar conocimiento riguroso desde el punto de vista epistemológico, sino que es necesario contar con estructuras institucionales que favorezcan su aplicación y adaptación en contextos reales. La transferencia, por tanto, debe ser entendida como un proceso bidireccional que reconoce las necesidades sociales, promueve la colaboración con actores externos y se adapta a diferentes disciplinas y territorios. Este enfoque requiere que las instituciones de educación superior desarrollen políticas diferenciadas, fomenten la participación activa de sus comunidades académicas y construyan relaciones de confianza con el entorno. Esto dialoga directamente con el modelo de la "Triple Hélice" (Etzkowitx y Leydesdorff, 1995, citado en Lawton Smith y Leydesdorff, 2014), que originalmente postuló la innovación como la sinergia entre la universidad, la sociedad y el gobierno. El análisis que hacen Lawton Smith y Leydesdorff (2014) sobre la evolución de este modelo es lo que da sustento a estos hallazgos. Ellos explican que estas relaciones no son estáticas, sino que operan como mecanismos de cooperación que están en constante evolución. Por tanto, la necesidad de "políticas diferenciadas" y "relaciones de confianza" se ve profundamente respaldada por su teoría, ya que como señalan, cada socio debe desarrollar sus propios

objetivos que los distinguen, y el éxito depende de gestionar las condiciones e intereses específicos de cada entorno (Lawton-Smith y Leydesdorff, 2014).

Los trabajos revisados en la sección sobre los factores que inciden en la transferencia del conocimiento coinciden en que este proceso enfrenta múltiples barreras estructurales, institucionales y culturales dentro de las universidades. Melendro et al. (2018) destaca la falta de mecanismos formales y la escasa profesionalización de los procesos de transferencia, mientras que Macías-Urrego et al. (2018) y Camacaro (2018) profundizan en la necesidad de contar con oficinas especializadas, equipos capacitados y modelos de gestión integrados. Casate-Fernández y Senso-Ruiz (2018) llaman la atención sobre la debilidad de los sistemas de difusión, los obstáculos en el acceso abierto y el uso de lenguaje técnico, que dificultan el aprovechamiento social de los resultados académicos. La evidencia empírica presentada por Ariza et al. (2020) ilustra cómo las universidades experimentales en Venezuela aplican estrategias tanto formalizadas como espontáneas, mostrando la influencia de factores contextuales y culturales en la forma en que se organiza la transferencia. Bermeo Giraldo et al. (2022) aportan una mirada sistémica, mostrando que la efectividad de la transferencia depende de un entramado de variables como el presupuesto, la formación del personal y el aprendizaje institucional.

La literatura analizada muestra que la transferencia del conocimiento no es un proceso automático ni uniforme, sino que responde a un equilibrio complejo entre capacidades internas y condiciones externas. Para avanzar hacia una transferencia efectiva, las universidades deben superar la dependencia de prácticas no sistematizadas, como vínculos personales informales o estrategias de difusión esporádicas, y construir ecosistemas institucionales sólidos que integren gestión, recursos, formación, tecnología y estrategias comunicativas. Además, se requiere reconocer que la transferencia implica procesos de adaptación, intermediación y cocreación con los distintos sectores sociales. La consolidación de estructuras especializadas, la promoción de una cultura institucional favorable y el

fortalecimiento de canales de comunicación accesibles son elementos fundamentales para reducir la brecha entre conocimiento producido y conocimiento aplicado. Esta necesidad de “ecosistemas sólidos” y “capacidades internas” encuentra su explicación teórica en la “Capacidad de Absorción” (Cohen y Levinthal, 1990). Esta teoría sostiene que la transferencia no es un acto pasivo; la organización receptora debe poseer la capacidad interna de reconocer el valor, asimilar y aplicar el nuevo conocimiento. Cohen y Levinthal (1990) advierten que esta capacidad es acumulativa: una organización que no invierte continuamente en ella puede caer en un estado de “lockout” (exclusión), volviéndose incapaz de asimilar nueva información. Por lo tanto, estos hallazgos sugieren que la falta de estas “estructuras especializadas” puede conducir al “síndrome de no inventado aquí” (NIH), donde la resistencia a las ideas externas no es malicia, sino una falta de capacidad de absorción (Cohen y Levinthal, 1990).

Los trabajos revisados sobre el impacto de la investigación educativa evidencian que su efectividad depende tanto de la calidad de los hallazgos como de las condiciones para su implementación. Espinar-Álava y Vigueras-Moreno (2020) muestran resultados concretos a partir de innovaciones metodológicas aplicadas. Perines y Murillo (2017) advierten que la transferencia efectiva requiere claridad comunicativa, estructuras institucionales adecuadas y formación docente con énfasis en investigación. Rivera-Hernández (2019) introduce el componente temporal y tecnológico, señalando que el conocimiento se vuelve rápidamente obsoleto si no se adapta con agilidad. Desde un enfoque más estructural, Valencia Arismendi y Betancur-Hernández (2023) proponen el fortalecimiento de redes entre comunidades académicas, docentes y gestores para promover impactos sostenibles. Ruiz-Corbella et al. (2020), por su parte, muestran que la transferencia también depende de canales editoriales accesibles y estrategias de divulgación que favorezcan la apropiación social del conocimiento. En conjunto, estos trabajos evidencian que el impacto de la investigación educativa se produce cuando se articulan adecuadamente la producción académica, la institucionalidad universitaria, los mecanismos de difusión y las prácticas del entorno escolar.

La literatura analizada indica que el impacto de la investigación educativa no puede entenderse únicamente como el efecto de una buena producción científica, sino como el resultado de un ecosistema articulado entre saber académico, estructuras institucionales y dinámicas sociales. La apropiación efectiva del conocimiento por parte de los actores educativos requiere condiciones organizativas que promuevan la sistematización, la accesibilidad y la aplicabilidad de los resultados. Asimismo, es fundamental reconocer que la investigación impacta cuando se traduce en propuestas concretas para mejorar la enseñanza, fortalecer el rol docente y enriquecer el diálogo entre universidad y sociedad. La creación de redes de colaboración, la adaptación a contextos locales y la diversificación de los medios de difusión resultan esenciales para maximizar los efectos transformadores del conocimiento generado. Esta conclusión es un eco directo de las teorías sobre el cambio educativo de Fullan (2006). Este autor sostiene que las innovaciones (como los resultados de investigación) fracasan no por falta de calidad, sino porque las políticas y señales no son específicas sobre cómo deben impactar la práctica real en el aula. Nuestra revisión identificó la “sistematicidad”, “accesibilidad” y “aplicabilidad” como factores clave, lo que confirma directamente la tesis de Fullan (2006). El impacto es difícil de lograr cuando los docentes no logran comprender las implicaciones de la nueva información (falta de “accesibilidad”) o cuando esta no es compatible con su cultura (falta de “sistematicidad”).

CONCLUSIONES

La revisión de 30 estudios sobre la transferencia de conocimiento en programas de posgrado en educación superior latinoamericana permitió identificar coincidencias relevantes en torno al papel de las universidades, sus condiciones institucionales y el impacto social de sus investigaciones. Los trabajos analizados confirman que la transferencia se ha consolidado como una función estratégica en las instituciones de educación superior, especialmente a través de su tercera misión, que impulsa la vinculación con actores sociales, gubernamentales y productivos. Es decir, demuestran que la transferencia no es un proceso lineal de “entrega” de productos, sino

un ecosistema complejo que exige “capacidades internas” (gestión, formación) y “colaboración con actores externos” para tener éxito.

Los hallazgos destacan que esta transferencia no puede entenderse como un proceso lineal, sino como una dinámica compleja donde el conocimiento debe ser reinterpretado, adaptado y reconstruido por quienes lo reciben. La evidencia recogida indica que la transferencia efectiva requiere no solo de productos científicos de calidad, sino también de condiciones institucionales que faciliten su circulación y aplicación, como la existencia de oficinas de vinculación, sistemas de repositorios, equipos técnicos capacitados y políticas claras de incentivo a la transferencia.

Desde un enfoque epistemológico, los estudios señalan la necesidad de orientar la producción científica hacia la resolución de problemas sociales concretos. La aplicabilidad de los resultados depende de su capacidad para generar innovación, utilidad práctica y mejoras en la calidad de vida, lo cual exige puentes sólidos entre la academia y el entorno. En ese sentido, se reconoce que el conocimiento, tanto explícito como tácito, debe ser comprendido como un bien relacional, cuyo impacto emerge en el proceso de intercambio y apropiación contextual. En este sentido, se concluye que el rol de la universidad como “co-constructora” (identificado en los resultados) es una manifestación directa del “Modo 2” de producción de conocimiento (Hessels y van Lente, 2008). Asimismo, la necesidad de “políticas diferenciadas” y “confianza” valida la naturaleza evolutiva de la “Triple Hélice” (Lawton-Smith y Leydesdorff, 2014).

A este tenor, se identifican barreras institucionales y culturales que aún dificultan el proceso, entre ellas la ausencia de estructuras formales, la escasa formación en transferencia por parte del personal académico y la débil articulación con actores externos. Frente a estas limitaciones, los estudios revisados proponen avanzar en la profesionalización de la gestión del conocimiento, así como fortalecer mecanismos de colaboración interinstitucional y estrategias de comunicación accesibles.

Finalmente, los trabajos coinciden en que una transferencia bien gestionada produce beneficios concretos en los entornos educativos. Estos van desde la mejora de prácticas pedagógicas y la innovación curricular, hasta el aumento de la visibilidad institucional y el fortalecimiento del vínculo con la comunidad. La “falta de estructuras especializadas” no es solo un problema logístico, sino la ausencia de una “Capacidad de Absorción” institucional (Cohen y Levinthal, 1990), que conduce al “síndrome de no inventado aquí” (NIH). A su vez, el fracaso en el impacto se explica por la Teoría del Cambio de Fullan (2006): las innovaciones fracasan si no son “específicas” y “accesibles” para la cultura escolar. Por tanto, se concluye que las universidades deben profesionalizar sus estructuras de intermediación y fortalecer la formación de sus académicos. En suma, las evidencias analizadas refuerzan que la transferencia es la vía principal para hacer efectiva la función social de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M.; Cuschnir, M. y Napoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: Extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista del IICE*, 50, 91–130. <https://doi.org/10.34096/iice.n50.11268>
- Arencibia Fernández, A. (2021). Los eventos científicos virtuales como canal de transferencia de los resultados de investigación [Editorial]. *Correo Científico Médico*, 25(3). <https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/4088>
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte y Comunicación*, 12(2), 11-24. <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Arias Odón, F.; Cortes Gutiérrez, A. y Luna Cuero, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: Concepto e indicadores. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(7), 41–54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6833694>
- Ariza, C. P.; Builes, S. E. y Rincones, G. J. (2020). Estrategias de transferencia del conocimiento en las Universidades Nacionales Experimentales del estado Zulia, Venezuela. *Espacios*, 41(48), Art. 10. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p10>
- Armendáriz-Núñez; E., Tarango, J. y MachinMastromatteo, J. D. (2022). Modelo de transferencia de conocimiento para vincular instituciones de educación superior en ciencias sociales y humanidades con entidades sociales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1491. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1491
- Bermeo Giraldo, M. C.; Villalba Morales, M. L. y Ruiz Castañeda, W. L. (2022). Visión sistémica de la transferencia de conocimiento y tecnología en la universidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 30(1), 89–112. <https://doi.org/10.18359/rfce.5897>
- Bunge, M. (2013). La ciencia: Su método y su filosofía. Editorial Laetoli.
- Camacaro, P. R. (2018). Gestión y transferencia del conocimiento. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/02/gestion-transferencia-conocimiento.html>
- Camarero-Figuerola, M.; Tierno-García, J.-M.; Iranzo-García, P. y Renta-Davids, A.-I. (2023). Desafíos para aumentar el uso de los resultados de la investigación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61–84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Casate Fernández, R. y Senso Ruiz, J. A. (2018). Acceso Abierto en Cuba: situación actual y propuesta de acciones para incrementar el acceso y uso de los resultados de investigación. *Alcance*, 7(15), 82–101. <https://revistas.uh.cu/alcance/article/view/5570>
- Cohen, W. M. y Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning

- and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128–152. <https://doi.org/10.2307/2393553>
- Correa-Reynaga, A. M. y Morán-Franco, M. R. (2022). La investigación educativa, herramienta para alcanzar el conocimiento pedagógico. *Portal de la Ciencia*, 3(2), 73–84. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.313>
- Espinar Álava, E. M. y Vigueras Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Fullan, M. (2006). Change theory: A force for school improvement. *Seminar Series Paper*, 157. Centre for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Gaffaro García, A. J. y Naranjo Tuesta, Y. (2025). La tercera misión universitaria hacia la transferencia de conocimiento, la innovación, el emprendimiento y el desarrollo sostenible: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Administração de Empresas*, 65(3). <https://doi.org/10.1590/S0034-759020250301>
- González-Geraldo, J. L. (2021). La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico [Reseña del libro La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico, por M. Á. Santos Rego]. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 153–154. <https://doi.org/10.5209/rced.72780>
- Hessels, L. K. y van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37(4), 740–760. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.01.008>
- Kuhn, T. S. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Lawton Smith, H. y Leydesdorff, L. (2014). The Triple Helix in the context of global change: dynamics and challenges. *Prometheus*, 32(4), 321–336. <https://doi.org/10.1080/08109028.2014.972135>
- Leonard-Rodríguez, F., Piclín-Minot, J. y Bayeux-Guevara, F. (2021). La sistematización de resultados científicos. *EduSol*, 21(75), 70–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475768571008>
- Loiti-Rodríguez, S. y Suárez-Villegas, J. C. (2022). Redes para la investigación y transferencia de conocimiento en comunicación: El caso de INTRACOM. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 57, 9–26. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2022.i57.01>
- Macías Urrego, J.; Valencia Arias, A. y Montoya Restrepo, I. (2018). Factores implicados en la transferencia de resultados de investigación en las instituciones de educación superior. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 26(3), 528–537. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052018000300528>
- Marulanda, C. E.; Valencia, F. J. y Marín, P. F. (2019). Principales obstáculos para la transferencia de conocimiento en los centros e institutos de investigación del Triángulo del Café en Colombia. *Información Tecnológica*, 30(3), 39–46. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300039>
- Melendro, M.; De-Juanas, Á.; García-Castilla, F. J. y Valdivia, P. (2018). El compromiso social de la universidad a través de la transferencia de conocimiento en el ámbito de la investigación en pedagogía social. *Aula Abierta*, 47(4), 403–414. <https://doi.org/10.17811/rife.47.4.2018.403-414>
- Miguel, S., González, C. M. y Ortiz-Jaureguizar, E. (2018). Preferencias de investigadores y prácticas institucionales/disciplinares en la difusión y socialización de los resultados de investigación. *Información, cultura y sociedad*, 38, 53–76. <https://doi.org/10.34096/ics.i38.3989>
- Montecinos, C.; Walker, H. y Cortez, M. (2015). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: Transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 157–176. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200010>

- Page, M. J.; McKenzie, J. E.; Bossuyt, P. M.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C. D.; Shamseer, L.; Tetzlaff, J. M.; Akl, E. A.; Brennan, S. E.; Chou, R.; Glanville, J.; Grimshaw, J. M.; Hróbjartsson, A.; Lalu, M. M.; Li, T.; Loder, E. W.; Mayo-Wilson, E.; McDonald, S.; ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios, E. (2023). Barreras que enfrentan las universidades para la transferencia de la investigación a las políticas públicas. *Journal de Ciencias Sociales*, 2(21). <https://doi.org/10.18682/jcs.v2i21.9955>
- Paredes, M. G. y Maldonado, L. G. (2023). La transferencia de conocimiento y tecnología de la universidad para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Revista Diálogos Interdisciplinarios en Red*, 12(2), 15–30. <https://doi.org/10.34893/rediir.v12i2.537>
- Perines, H. y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Popper, K. R. (1962). *La lógica de la investigación científica* (1.ª ed.). Editorial Tecnos.
- Rivera Hernández, C. (2019). Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 121–132. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.621>
- Rondón Martínez, A. R. y Díaz Alarcón, M. V. (2017). La investigación en los estudios de postgrado y doctorado: Su incidencia en el producto científico. *Revista Cognosis*, 2(2), 45–60. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v2i2.778>
- Ruiz-Corbella, M.; López-Gómez, E.; Arteaga-Martínez, B. y Galán, A. (2020). Visibilidad, impacto y transferencia del conocimiento en revistas científicas de educación: La experiencia de Aula Magna 2.0. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17616>
- Sánchez-González, M.; Cea-Esteruelas, N.; Sánchez-Gonzales, H. M. y Palomo, B. (2024). Transferencia como práctica y misión en proyectos de investigación universitarios sobre desinformación. *El Profesional de la Información*, 33(3), e330308. <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0308>
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación: Un desafío estratégico*. Narcea.
- Sierra Salcedo, R. A. y Caballero Delgado, E. (2009). *Selección de lecturas de metodología de la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sotelino-Losada, A.; Santos-Rego, M. A. y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: Una cuestión de justicia social. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119–137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Touriñán López, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: De la universidad al sector educativo. Una mirada desde la pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 19–65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.695>
- Toro Galvis, J. M.; Ocampo López, O. L. y Vergara Quintero, M. C. (2022). Modelos de transferencia y estrategias de comercialización de las tecnologías en universidades colombianas. *Techno Review. International Technology, Science and Society Review*, 11(Extra 2), 120–135. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4489>
- Valencia Arismendi, C. A. y Betancur Hernández, E. D. (2023). Transferencia de conocimiento e innovación: Reflexiones sobre el impulso del impacto de la investigación científica. En J. Sepúlveda Aguirre (Ed.), *Rutas y experiencias en la generación de conocimiento* (pp. 235–253). Sello Editorial Americana. <https://americana.edu.co/medellin/wp-content/uploads/2024/02/Libro-Semilleros-Rutas-y-experiencias-en-la-generacion-de-conocimiento.pdf>



Valencia-Arias, A.; Echeverri-Gutiérrez, C. A.;
Rodríguez-Correa, P. A.; Acosta-Agudelo,
L. C. y Echeverri-Gutiérrez, M. (2024).
Mecanismos de transferencia tecnológica
y del conocimiento: Una revisión temática
de literatura. *En-Contexto: Revista de
Investigación en Administración, Contabilidad,
Economía y Sociedad*, 12(22), 97–124. [https://
doi.org/10.53995/23463279.1726](https://doi.org/10.53995/23463279.1726)



RESEÑA





En torno al lenguaje (2024) de Rafael Cadenas. ABediciones. UCAB. (Versión actualizada y ampliada del trabajo original que se publicó en 1984). Págs. 133

Thays Adrián S.

<https://orcid.org/0000-0001-7410-2219>

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

thaysadrian@gmail.com

En torno al lenguaje, cuarenta años después

Joan Manuel Serrat, cantautor catalán, cuando recibió el Premio Princesa de Asturias de las Artes, comenzó su discurso del modo siguiente: “Se me ha recomendado brevedad. Me parece muy prudente. Por mi experiencia, la brevedad, en general, siempre se agradece”. Y aunque nadie me ha dicho cuál ha de ser la extensión de estas palabras, trataré de abreviarlas para que ustedes me lo agradezcan.

Antes de entrar en materia, me gustaría contar algo que explica mi agradecimiento por la oportunidad de presentar en la 9ª. Feria del Libro del Oeste de Caracas este libro del maestro Rafael Cadenas. En marzo de 1976, un lunes a las cuatro de la tarde, llegó Rafael Cadenas al aula 201 de la Escuela de Letras de la Universidad Central de Venezuela. Era el profesor de la sección “C” de Literatura y Vida, y yo una de las

alumnas. Tenía dieciséis años y, seguramente, muchas de las carencias en lectura y escritura descritas en el libro.

En 1985, graduada y ejerciendo como profesora de lengua, llega a mis manos la edición de *En torno al lenguaje* publicada por la Dirección de Cultura de la Universidad Central de Venezuela. La leí con avidez y es, desde entonces, uno de los libros a los que acudo con frecuencia.

En torno al lenguaje aborda el complejo problema de la enseñanza de la lengua y de la literatura. Subraya el hecho de que entre ambas no existen fronteras y de que tanto la lengua como la literatura se vinculan inextricablemente con la sociedad, con la educación, con la cultura, pero, sobre todo, con la condición humana. A propósito de esto, la académica colombiana Lucía Tobón de Castro ha

dicho que cuando se tratan temas vinculados con la lengua se dirige la mirada al lingüista pues “se considera que a él le corresponde esta preocupación”. Y no es así —asegura Tobón de Castro— porque al igual que la memoria, la atención, la evocación o la imaginación, la lengua está ligada “a toda actividad humana, sea ella intelectual, tecnológica, artística o simplemente vivencial”. Gracias a ella “cada individuo va construyendo un universo cognoscitivo, generando un mundo afectivo-emocional y desarrollando un proceso de participación social” (Tobón de Castro, 2007).

La introducción de *En torno al lenguaje* contiene lo que he llamado una declaración de principios, esto es, cuando Cadenas confiesa que la motivación para escribir el libro no fue otra que su recio amor a la lengua (Cadenas, 2024). En el primer capítulo, “La quiebra del lenguaje”, se describe el estado de “inopia irreversible” de la lengua para ese momento; el autor menciona ejemplos como los eufemismos usados para encubrir o “escamotear la realidad”, los cacofónicos dequeísmos y queísmos, y el lenguaje escatológico. No imaginaba Cadenas que el repertorio de vicios incluidos en su lista se multiplicaría: para ratificarlo basta con escuchar o leer declaraciones oficiales, publicaciones en portales de noticias y en redes sociales.

La televisión, la radio, los periódicos son mencionados en el libro como corresponsables del deterioro de la lengua. En este siglo XXI, aquellos han sido desplazados por otros de mayor alcance. Hoy, gracias a la internet, se reproducen modas lingüísticas que se difunden con gran rapidez a través de los dispositivos electrónicos: se vuelven virales, vocablo derivado del latín “virus” que significaba “ponzoña” o “veneno”. Desde 2018 el término aplica para calificar la transmisión exponencial de “contenidos” mediante redes sociales, pero me atrevería a decir que una gran parte de ellos no se aleja de la etimología del término. Sin duda, la expresión “hombre masa” empleada por Cadenas se ajusta al comportamiento de quienes, seducidos por las modas lingüísticas, sucumben a ellas sin darse cuenta de que esto “solo contribuye a que su mundo se encoja” (Cadenas, 2024, p. 33). La defensa de la lengua emprendida por Rafael Cadenas

en su libro *En torno al lenguaje* se apoya, entre otros, en Pedro Salinas y Ángel Rosenblat, figuras centrales en los capítulos “Un abogado de las buenas causas” y “La gramática contra la lengua”. Las citas de Salinas revelan preocupaciones en cuanto a la relación entre la lengua y el pensamiento, la responsabilidad del Estado y la sociedad, y la actitud indiferente que, en general, asumen las instituciones “ante tan grave problema”. El aporte de Rosenblat tiene que ver con los vínculos entre la gramática y el idioma, más específicamente el filólogo critica la confusión entre la enseñanza de gramática y la enseñanza de la lengua, y aclara que enseñar lengua no equivale a enseñar gramática, antes bien, sostiene que el metalenguaje gramatical puede ocasionar un mayor rechazo hacia la clase de lengua. Otra de las críticas halladas en este capítulo tiene que ver con la obligatoriedad de hacer lecturas que poco interesan a los estudiantes o que simplemente estos no entienden, lo cual acentúa el desinterés por las clases de lengua y literatura. Esas dos prácticas influyen negativamente en los estudios universitarios cuando, sin importar la carrera escogida, los jóvenes tienen que cursar asignaturas como Lenguaje y Comunicación u otras, que intentan remendar lo que en Primaria y Educación Media General no se logró. La “indigente enseñanza” (Cadenas, 2024, p. 107). así la califica Cadenas, recibida en secundaria tiene efectos en la universidad: faltas de ortografía, problemas de redacción y dificultades para comprender lo que se lee. Ante esto, no basta con reformar los programas e incorporar lecturas acordes con los intereses de los jóvenes, se necesitan docentes preparados, docentes que conozcan y valoren la lengua: “Sin gusto por la lengua no lo hay por la literatura” y viceversa (Cadenas, 2024, p. 108).

“Lenguaje y literatura” y “Sobre la desenseñanza de la literatura en la Educación Media” son capítulos afines. El primero inicia con la mención de la obra *Educación por el arte* de Herbert Read, autor que nos recuerda a Nuccio Ordine y su defensa de la “utilidad de lo inútil”. El planteamiento central se apoya en la idea de que tal vez el desinterés por la lengua y la literatura está relacionado con la incapacidad de ver el valor que tienen y con la deficitaria formación de quienes enseñan. Leer literatura exige tiempo, paciencia y lentitud, rasgos que —estamos seguros—

no van a tono con la inmediatez de las comunicaciones actuales en las que el tiempo y el espacio no son barreras. Por otro lado, insiste Cadenas en que quienes enseñan lengua y literatura deben ser lectores porque no se puede incentivar el amor por la lectura si no se lee. Tras describir el poco halagador panorama, el poeta expresa: “La verdad es que no sabemos si lo que ocurre actualmente es un fenómeno pasajero o algo inherente a la sociedad moderna” (Cadenas, 2024, p. 103). Cuarenta años después tenemos la certeza de que no era un fenómeno pasajero, todo lo contrario: lo utilitario, la productividad, la prisa y el desapego por todo lo que no genere lucro son rasgos muy presentes en la sociedad del siglo XXI.

Llegados a este punto, nos atrevemos a plantear que son cuatro los problemas identificados por Cadenas en su libro *En torno al lenguaje* que se han mantenido y profundizado durante estos cuarenta años: la desatención de los vínculos entre lengua y pensamiento; el estado deplorable de la educación en Venezuela; la “desenseñanza” de la lengua y de la literatura; y la lengua como indicador del deterioro social. Nos falta reseñar el último.

Cadenas explica que Kraus, escritor austríaco y hombre de combate, manejaba magistralmente la lengua y esto le permitió detectar la crisis moderna a través de la decadencia en el uso del idioma alemán: sus imprecisiones, los desvíos de sentido, la prestidigitación verbal, el lenguaje pomposo, anacrónico y decadente. Cuando se instaura en la lengua esa forma de comunicarse han de prenderse las alarmas. En Venezuela, por ejemplo, lo soez, la ofensa, el insulto y la afrenta se han instaurado como formas de comunicación, lo cual es síntoma o indicio de descomposición social. Pero no se puede evaluar esta situación recurriendo a un simple dualismo feo/bonito que solo sería suficiente para describir rasgos estéticos de corte subjetivo. Aquí lo feo, como dice Susan Sontag, “no es un problema estético, sino un problema moral”. Visto de este modo, cobra sentido acudir a Kraus para entender el caso venezolano.

Antes de finalizar, me gustaría destacar que esta edición incluye un prólogo de Irma Chumaceiro, profesora de la Escuela de Letras de la Universidad

Central de Venezuela; un epílogo firmado por el escritor Antonio López Ortega y el discurso del poeta Rafael Cadenas en ocasión de recibir el Premio Cervantes 2022. Esto, más las fotografías, la portada y el formato de tapa dura hacen que merezca la pena leer *En torno al lenguaje* por cuarenta años más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cadenas, R. (2024). *En torno al lenguaje*. Universidad Católica Andrés Bello: ABEdiciones.
- Tobón de Castro, L. (2007). *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional.



NOTA



Uso panhispánico de la palabra *papagayo* desde la perspectiva del lexicon generativo

Pan-Hispanic use of the word *papagayo* from the perspective of generative lexicon

Vanessa del Carmen Ardila Cabrera

<https://orcid.org/0000-0002-3542-9240>

Investigadora independiente, Venezuela y Colombia

vardila@gmail.com

Las palabras no significan algo y además se combinan de cierta manera, sino que en gran medida se combinan de cierta manera porque expresan precisamente esos significados.

Ignacio Bosque

Las palabras son capaces de adquirir múltiples significados dependiendo del contexto en el que se enuncien. Esta concepción se ve reflejada en cualquier diccionario de lengua que consultemos, cada lema viene definido desde sus variadas acepciones.

Ahora bien, este abanico de posibilidades, que ofrecen los distintos repertorios lexicográficos genera que, en muchos casos, se presente una larga lista de definiciones sin que se registren todos los contextos posibles. Así, en el mundo panhispánico, una palabra puede tener diversos usos sin que todos estén reseñados en los diccionarios de lengua. Debemos tener presente que, de acuerdo con los datos de *El español: lengua para el mundo 2024 del Instituto Cervantes* (2024), casi 500 millones de personas tienen el español como lengua materna, por lo que, muchas veces, resulta complejo registrar la variabilidad de uso de las unidades léxicas. No debemos olvidar que, como bien señala Cohen (1986): “La polisemia es la norma y no la excepción” (Recanati, 2004, p.155).

Esto genera entonces una problemática, cómo recoger en el diccionario la multiplicidad de sentidos que despliegan las palabras cuando se combinan con otras. Algunos podrían afirmar que es muy complejo porque el significado solo existe por su uso y no es independiente en sí mismo. Sin embargo, esta premisa tiene una contraparte porque las palabras sí tienen un significado mínimo que valida sus combinaciones y la interpretación que resulte de esa combinación.

Esto trata de explicar la Teoría del Lexicón Generativo (TLG), de James Pustejovsky (1995), que propone el estudio de las palabras a través de unos principios generales limitados y una serie de mecanismos que generan que las palabras reciban, según el contexto, un número ilimitado de interpretaciones (propuesta propia de una semántica generativa).

Definiré la polisemia lógica como una ambigüedad sistemática en la que no hay cambio en la categoría léxica y los múltiples significados de la palabra se superponen, dependen unos de otros o se comparten. Por lo tanto, la polisemia sistemática es un término ligeramente más amplio que la polisemia lógica, ya que la primera también describe cómo se relacionan los significados entre categorías. (1995, p. 28)

Así, la TLG intenta dar respuesta a las diversas acepciones que puede tener una palabra planteando que los nuevos significados no se generan contextualmente de forma arbitraria, sino que están léxicamente motivados (es decir, el significado se considera composicional). Al respecto, Elena De Miguel (2009) afirma en “La teoría del lexicon generativo”:

De hecho, la preocupación básica de la TLG es la de dar respuesta al problema de los que el autor [Pustejovsky] denomina *polisemia lógica o sistemática*: qué mecanismos son los responsables de hacer posible que una forma léxica infraespecificada adquiera una interpretación única y determinada en la composición de una oración. (p. 340)

De esta manera, la palabra constitutivamente posee estructuras que interactúan en distintas combinaciones sintácticas que validan diversas interpretaciones. Por tanto, los nuevos significados no se generan contextualmente, sino que están léxicamente motivados. Entonces, si sabemos las propiedades léxicas y el uso gramatical, se puede recurrir a planteamientos lingüísticos y no ontológicos para explicar esa *polisemia lógica o sistemática*, como la califica Pustejovsky.

Ahora, si cada palabra posee propiedades lingüísticas, independientemente de cómo son en el mundo, tratemos de aplicar entonces el modelo de lexicon generativo a la palabra *papagayo*, a sus acepciones y a su uso en locuciones, explicando los mecanismos generativos donde la información subléxica contenida en *papagayo* explique su interpretación en la designación de un objeto en el mundo y no del mundo. En este sentido, Ignacio Bosque (2004) afirma: “no [se] analiza el mundo a través del léxico, sino el léxico mismo a través de la relación que existe entre el significado de las palabras y la forma en que las combinamos” (p. XXII).

De esta manera, podríamos acercarnos al sentido que tiene en el mundo panhispánico la palabra *papagayo* para así esbozar una definición que contemple su significado y posibilidades de combinación, su *polisemia lógica o sistemática*.

En los diccionarios consultados, *Diccionario del español actual* (DEA) de Manuel Seco, *Diccionario de uso del español* (DUE) de María Moliner, *Diccionario de lengua española* (DLE) y *Diccionario de americanismos*, ambos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), se registran como acepciones principales ave y persona que habla mucho y sin fundamento; como acepciones secundarias, *planta*, *pez* o *víbora*; y, como marca diatópica o geográfica de Venezuela y Cuba, *cometa* (armazón). Veamos algunos ejemplos.

Tabla 1

Usos de “papagayo” reportados por obras lexicográficas

Ave	“Yo iba con mi tía a la estancia “Los abrojos” cuando los indios asaltaron la diligencia y desengancharon los caballos para robarlos, bajaron los baúles del portaequipajes, las maletas, hasta la jaula de mi papagayo ” (Obligado, 2002, p.118).
Persona que habla mucho y sin fundamento	“El perro fue llevado a un especialista, que ha dicho que tiene una particular conformación de las cuerdas vocales y que logra repetir las palabras como un papagayo , pero que no puede elaborar un verdadero y propio lenguaje” (Marín, 1997).
Pescado	“Como muchos valiosos y apreciados pescados, colecciona nombres como galán, raón, raó, pez navaja, papagayo , pez loro, pinta, roso” (Fernández Guadaño, 2017)
Cometa	“Todavía treinta años atrás los niños nuestros tenían sanas distracciones: [...] eran asiduos oyentes de los “casos” de Tío Tigre y Tío Conejo; leían cuentos de Calleja; jugaban trompo y papagayo ; asistían a títeres y funciones de circo” (Tamayo, 1993, p.181)

En todas estas ejemplificaciones de uso no se evidencia el contexto de la expresión “Se me enredó el papagayo”, como aparece en la siguiente referencia: «“Ahora es cuando se me va a enredar el papagayo” pensó. Y parecía no estar equivocado. Los chismes iban y venían. “General Castro, el hombre está creando su propio movimiento. En el gobierno no coloca sino fichas suyas”» (Alcalde, 2012, p. 52).

Como se observa en el ejemplo, esta frase es empleada para denotar una situación complicada y, aunque se trata de una locución, su uso no está registrado en ninguno de los diccionarios antes mencionados. Por tanto, apliquemos la TLG para delimitar la multiplicidad de sentidos que despliega *papagayo* cuando se combinan con otras palabras.

Uno de los presupuestos que asienta la TLG es el de la infraespecificación, y Elena De Miguel lo explica como la “falta de especificación de las entradas léxicas que las capacita para intervenir en diferentes estructuras sintácticas y, en consecuencia, en distintas operaciones de composición semántica” (2009, p. 342).

Ahora bien, de acuerdo con la TLG, los rasgos léxicos que permiten las combinaciones están de manera infraespecificada en las palabras con información codificada en cuatro niveles de representación: argumental, eventiva, *qualia* y tipificación léxica. La estructura argumental denota un evento y da cuenta del número de argumentos de un predicado. La estructura eventiva clasifica el tipo de evento denotado por un predicado. La estructura de *qualia* aporta la información de las características fundamentales de la entidad a la que se refiere un objeto o evento. La estructura de tipificación léxica

superpone los distintos niveles de representación para determinar el tipo léxico al que pertenece una palabra y el significado global de las expresiones lingüísticas.

Ahora, vamos a detenernos en la estructura *qualia* porque no ofrece solamente datos “sobre un objeto o elemento léxico, sino que proporcionan el punto de partida para las operaciones de reconstrucción semántica y cambio de tipo que, a su vez, contribuyen a nuestro objetivo general de caracterizar un lenguaje natural como polimórfico” (Pustejovsky, 1995, p. 77).

Esta estructura se encuentra delimitada por cuatro aspectos: *quale* constitutivo, *quale* formal, *quale* télico y *quale* agentivo. El constitutivo se refiere a la relación entre el objeto y sus partes constituyentes; el formal, a la distinción del objeto dentro de un dominio más amplio; télico, al propósito y la función del objeto; el agentivo, a los factores implicados en el origen. Así, nos atrevemos a proponer la estructura *qualia* de la palabra *papagayo*:

Tabla 2

Estructura “qualia” de la palabra “papagayo”

	<i>Quale</i>			
<i>Papagayo</i>	Constitutivo	Formal	Télico	Agentivo
	Plumas, alas, etc.	Ave < loro	_____	_____
	Tallos, hojas, etc.	Planta < herbácea	_____	_____
	Escamas, aletas, etc.	Pez < marino	_____	_____
	Piel escamosa, venenosa (que contiene veneno), etc.	Reptil < víbora	_____	_____
	Plástico, tela o papel, con varillas o con lo que constituya el armazón.	Cometa	Jugar	Fabricación

Como *ave*, *planta*, *pez* o *víbora* son objetos naturales, tienen una definición descriptiva y no de uso. Por esto, la definición agentiva y télica resulta difícil para estas. Sin embargo, como *cometa* es un objeto artificial, la definición de uso viene inscrita en su estructura y, por eso, puede delimitarse su *quale* télico y agentivo, adicional al constitutivo y formal.

Ahora bien, en la siguiente expresión “El *papagayo* vuela alto”, la falta de especificación de *papagayo* permite intervenir la estructura sintáctica y descartarla como *planta*, *pez* o *víbora*. Quedan

dos posibilidades: *ave* y *cometa*. Esto demuestra que las palabras cuentan con una estructura interna (subléxica) que no es visible, pero se evidencia en la sintaxis.

Así, *cometa* mantiene relación con *ave*, porque los rasgos de sus estructuras internas concuerdan, ambos *vuelan*. Esto se conoce como concordancia léxica, las dos palabras comparten rasgos y forman nuevas relaciones de comportamiento. Sin embargo, nos faltaría un aspecto todavía para entender el sentido de *papagayo* como *ave* o como *cometa* en la

expresión “El papagayo vuela alto”. Para ello, debemos puntualizar el tipo de palabra por su estructura subléxica. Pustejovsky distingue tipos naturales, unificados o funcionales y complejos.

Los naturales son palabras simples, no polisémicas, su significado deriva de su *quale* formal y *quale* constitutivo. Los unificados o funcionales son entidades creadas que agregan a los rasgos propios de los naturales, los *qualia* agentivo y télico. Los complejos se componen de dos o más tipos en su estructura quialia, son duales y la palabra es “sistemáticamente” polisémica y tiene, por lo menos, dos sentidos en su *quale* formal.

Así, en la expresión mencionada, *papagayo* es de tipo complejo, la palabra tiene un sentido dual en su *quale* formal: plumas, alas (*ave*) y plástico, tela o papel (*cometa*). Podríamos esquematizarlo, con el operador lógico *dot* •, de la siguiente manera: ([AVE] • [COMETA]). Así, a partir de dos palabras, aparentemente no compatibles, se forma un tipo complejo de palabra: *papagayo*.

En contextos como “El papagayo vuela alto” o “No me gusta el papagayo” se proyectan simultáneamente dos interpretaciones y resulta ambiguo; en otros, como “El cielo se cubre de una manada de papagayos” o “Se me enredó el papagayo”, solo se puede seleccionar una de las interpretaciones posibles (*ave* y *cometa*, respectivamente).

Pues bien, hasta ahora nos hemos referido a *papagayo* como objeto, bien sea natural o artificial, pero no lo hemos analizado como nombre de evento cuando, en una locución como “Se me enredó el papagayo”, se refiere a una situación y no al *cometa*. Al respecto, Elena de Miguel (2009) afirma:

Precisamente por no ser atómicas ni cerradas, las definiciones de las palabras se pueden especificar o determinar en el contexto, cuando estas se combinan con otras con cuyos rasgos concuerdan —lo que permite materializar alguna de sus potencialidades semánticas— o cuando se construyen con otras con cuyos rasgos no concuerdan, pero tienen capacidad para recategorizarlas y volverlas compatibles con ellas. (p. 353)

Así pues, para explicar esta recategorización de *papagayo* vamos a hacer alusión a los distintos mecanismos generativos que rigen las combinaciones de palabras según Pustejovsky: selección, acomodación, coacción y co-composición. La selección se presenta cuando el tipo que requiere un predicado es satisfecho por su argumento. La acomodación se genera cuando los rasgos del argumento no coinciden plenamente con los del predicado, pero pueden hacerlo de forma secundaria, siempre y cuando el argumento sea un hipónimo del tipo seleccionado por el predicado. La coacción del tipo —modificación del tipo denotado, como lo cataloga Ignacio Bosque (2000)— surge cuando un predicado impone un determinado tipo semántico a su argumento, este proceso se realiza a través de dos operaciones introducción (coacción) y explotación (ligamento selectivo). La co-composición se produce cuando el tipo de argumento determina el significado del predicado, sobre todo en los de cambio de estado.

Nos interesa detenernos en el mecanismo de coacción del tipo para explicar la recategorización léxica de objeto a evento de la palabra *papagayo* en la expresión “Se me enredó el papagayo”. Aquí, la recategorización implica una interpretación semántica, pero no se altera el tipo sintáctico, de hecho, “un elemento léxico o una frase se coacciona a una interpretación semántica por un elemento dominante en la frase, sin cambiar su tipo sintáctico” (Pustejovsky, 1995, p. 61).

Por tanto, esta coacción se realiza con la operación coercitiva de la introducción, el predicado “introduce” en su significado al argumento, la introducción de *papagayo* en el significado de *enredar* (con el efecto resultante de enmarañar una cosa con otra). Este verbo impone constitutivamente la selección al complemento y obliga un cambio semántico, así *papagayo* pasa de designar un objeto a denotar un evento de tipo metafórico, pero evento al fin.

Por eso, su definición infraespecificada contiene información que permite la coacción; *papagayo* contiene en sus *qualia* agentivo y télico información sobre que es un objeto que existe a través

de una fabricación, que está destinado al evento de jugar y que en esa acción pudiera enredarse con algún cable de electricidad y no ser usado nuevamente. Ahora bien, no es un evento literal, sino metafórico y por eso la locución “Se me enredó el papagayo” puede ser interpretada correctamente.

Ahora bien, luego de haber analizado *papagayo* desde la TLG podríamos afirmar que esta palabra sí tiene un significado mínimo —en el sentido de *ave* y *cometa*— que valida sus combinaciones y la interpretación que resulta de esa combinación puede ser entendida por los hablantes. Esto nos lleva a otro punto, a pensar en una definición mínima dentro de la semántica léxica. Al respecto, Elena de Miguel (2009) afirma: “Asimismo, la propuesta de una representación semántica estructurada en diferentes niveles y de unos mecanismos generativos que permiten integrar distintos sentidos de una palabra en una única metaentrada, permite reducir el tamaño del lexicon” (p. 362).

Por esto, nos aventuramos a plantear una posible definición de *papagayo* que incluya a *cometa* y *ave*: “objeto natural o artificial que vuela”. Claro, es una definición muy simple que excluye a *planta*, *pez* y *víbora*, pero que responde a cómo un hablante puede generar sentidos infinitos (como “Se me enredó el *papagayo*”) haciendo uso de un recurso finito (como *papagayo*). Es importante aclarar que *la persona que habla mucho y sin fundamento* está en la estructura del *quale* formal de *papagayo* como *ave* y *loro*, por lo que su uso está dentro de la definición infraespecificada de la palabra.

De esta manera, el intento de nueva definición recoge lo que es la palabra sin recategorizarse y otorga una respuesta a la variabilidad de sentidos de *papagayo* cuando se combina con otras palabras. Esta perspectiva permite un mejor acercamiento al uso panhispánico de *papagayo* como unidad léxica y favorece a una comprensión más completa en el mundo globalizado de hoy.

REFERENCIAS

- Alcalde, J. (2012). *Primos y tiranos*. Palibrio.
- Bosque, I. (2000). Objetos que esconden acciones. Una reflexión sobre la sincategorematicidad. En T. Cabré y C. Gelpi (eds.), *Léxic, Corpus i Diccionaris. Cicle de conferències i seminaris* 97-98 (pp.15-31). Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Bosque, I. (Dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Ediciones SM.
- De Miguel, E. (2009). La teoría del lexicon generativo. En *Panorama de la lexicología* (pp. 337-368). Ariel.
- Fernández Guadaño, M. (20 de noviembre de 2017). Así es el lorito, un pescado exquisito y más escaso que nunca. *El Mundo*. <http://www.elmundo.es/metropoli/ia/2017/11/20/5a0d701a22601d32218b45e9.html>
- Instituto Cervantes (2024). El español: una lengua viva. Informe 2024. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/elm/p02.htm
- Marín, K. (4 de septiembre de 1997). El perro vocaliza. *El País*. https://elpais.com/diario/1997/09/04/agenda/873324002_850215.html
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Obligado, C. (2002). *Salsa*. Plaza & Janés Editores.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. MIT Press.
- RAE/ASALE (2025). *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/>
- RAE/ASALE (2025). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Recanati, F. (2004). *El significado literal*. A. Machado Libros.
- Seco, M. (1999). *Diccionario del español actual*. Aguilar.
- Tamayo, F. (1993). *El hombre frente a la naturaleza*. Monte Ávila Latinoamericana.



REVISTA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

La revista *Educación, Arte y Comunicación (EAC)* es un órgano difusor del conocimiento científico de publicación semestral, enero y julio de cada año. Nos interesan temas relacionados con las preocupaciones humanas y sociales, por ejemplo, cuestiones educativas; el avance de las TIC; el uso de la IA; la comunicación, sus múltiples facetas, usos e ideologías; las circunstancias políticas, sociales, económicos y culturales que enfrentan los diferentes grupos humanos; los diversos recursos investigativos; temas literarios y otras artes desde la perspectiva epistémica.

EAC comprometida con la buena práctica, democratiza el acceso al conocimiento y permite que investigadores, estudiantes y público en general puedan consultar y utilizar los hallazgos científicos que reporta. Aspiramos a que esta información confiable promueva la colaboración internacional.

En el extenso y creciente universo de la información, las revistas científicas e indexadas se erigen como faros de conocimiento confiable y validado. Su papel en el mundo actual es más relevante que nunca ya que sirven como pilares fundamentales para la toma de decisiones informadas, el encuentro académico y el avance científico: *EAC* no aspira a otra meta que ser contribuir con la construcción de un mundo mejor.

Educación, Arte y Comunicación recibe colaboraciones durante todo el año.

La Revista EAC se encuentra en Latindex Catalogo 2.0, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Vol 15, Nro. 1

ISSN: 2602-8174

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado
y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

www.unl.edu.ec

revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Correo electrónico: revista.feac@unl.edu.ec

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia ATRIBUCIÓN-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL 4.0 INTERNACIONAL.
Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

