

Episteme & Praxis

Revista Científica Multidisciplinaria

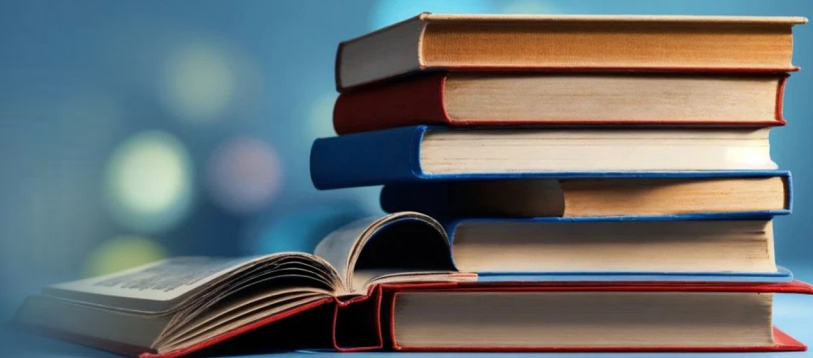
2960-8341

VOLUMEN 4

NÚMERO 1

ENERO - ABRIL - 2026

***“Innovación, educación
y desarrollo social:
investigaciones y experiencias
desde la práctica y la ciencia”***



CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

PhD. Rolando Medina-Peña,
Universidad Metropolitana, Ecuador

Editor (a)

PhD. Jorge Luis León-González,
Editorial Exced
Internacional, Ecuador

Junta editorial

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Adalia Liset Rojas-Valladares, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Andreína Inés González-Ordóñez, Universidad Metropolitana, Ecuador

MSc. Nancy María del Carmen Franco-Gómez, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Armando José Urdaneta-Montiel, Universidad Metropolitana, Ecuador

Editores asociados

PhD. Yaimara Peñate-Santana, Exced Internacional S. A. S, Ecuador

PhD. Osvaldo Domínguez-Junco, Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz", Cuba

PhD. Jorge Guillermo Portela, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Argentina

PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Alina Rodríguez-Morales, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Yamilka Pino-Sera, Universidad de Holguín "Osvcar Lucero Moya", Cuba

PhD. Luis Lizasoain-Hernández, Universidad del País Vasco, España

PhD. Christian Rolando Masapanta-Gallegos, Universidad Andina, Ecuador

PhD. Eduardo José Ramón-Llugdar, Universidad Católica Santiago del Estero, Argentina

PhD. Marianela Luzardo-Briceño, Universidad de Medellín, Colombia

PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate, Universidad de La Sierra, México

PhD. Yasbley Segovia-Cifuentes, Universidad de La Sabana, Colombia

PhD. Farshid Hadi, Islamic Azad University, Irán

PhD. María Hernández Hernández, Universidad de Alicante, España

PhD. Juan Alfredo Tuesta-Panduro, Universidad Privada del Norte, Perú

PhD. Yadir Torres Hernández, Universidad de Sevilla, España

PhD. Lázaro Dibut-Toledo, Universidad del Golfo de California, México

PhD. Heiberg Andrés Castellanos-Sánchez, Universidad de Los Andes, Venezuela

PhD. Marta Linares-Manrique, Universidad de Granada, España

PhD. Taeli Gómez-Francisco, Universidad de Atacama, Chile

PhD. Fernando Carlos-Agüero Contreras, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Luisa Morales-Maure, Universidad de Panamá, Panamá

PhD. Daniel Linares-Girela, Universidad de Granada, España

PhD. Juan Bautista Cogollos-Martínez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Samuel Sánchez-Gálvez, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Mikhail Benet-Rodríguez, Fundación Universitaria Cafam, Colombia

Diseñadora

DI. Yunisley Bruno-Díaz, Consultor Independiente, Cuba

Corrección y soporte Informático

PhD. Jorge Luis León-González, Exced Internacional S. A. S, Ecuador

Ing. Fernando Xavier Juca-Maldonado, Universidad Metropolitana, Ecuador

ÍNDICE

Editorial	4
PhD. Rolando Medina Peña	
01 Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula para promover aprendizaje significativo universitario	5
Adriana Guadalupe Escamilla-Quezada, Javier Moreno-Tapia	
02 Cooperativas de ahorro y crédito de la provincia de El Oro: tecnología, resiliencia y crecimiento con propósito.....	19
German Gracian Moran-Molina	
03 Alergias durante la primera infancia en nacidos por cesárea y parto cefalovaginal	30
Carolina Alejandra Vásquez-Guarnizo, Josué Acosta-Acosta	
04 Estrategia lúdico-inclusiva para fomentar el control postural en equilibrio estático y dinámico en niños con trastorno del espectro autista	39
Julio Cesar Jara-Romo, Viviana Margoth Murillo-Alvear, Sonia Guerra-Iglesias, German Rafael Rojas-Valdés	
05 Enseñanza del fútbol en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad como estrategia inclusiva ..	51
Elvis Vicente Navarrete-Jácome, Kevin Jahir Velasco-Mayorga, Rubén Castillejo-Olán, Giceya de la Caridad Maqueira-Caraballo	
06 Caracterización de los agro emprendimientos rurales de la isla San Cristóbal de Galápagos	63
Cristhian Javier Sevillano-Aguilar, Iván Zambrano-Farías	
07 Caracterización de la repitencia estudiantil en la educación superior. Un estudio de caso	71
Nancy Mercedes Cartuche-Zaruma, Johanna Magaly Alvarado-Espejo, Fabricio Vladimir Vincés-Vincés, Jonathan Alberto Machuca-Yaguana, Fabiola Elvira León-Bravo	
08 Saberes campesinos y agroecología en acción: estrategia para el desarrollo sostenible de una cooperativa cubana ..	84
Duanis Vázquez-López, Carlos Antonio Córdova-Martínez	
09 Evaluación formativa humanista en secundaria: tensiones entre discurso y práctica desde un análisis cualitativo	92
Esther Hernández-Martínez, Carlos Vidal-Salgado	
10 Tratamiento didáctico de la ortografía en las clases de Español Literatura de noveno grado: la acentuación	102
Ingris Ramos-Iznaga, Zaydelys Lucrecia Torres-Calzadilla	
11 Connectivity patterns among Generation Z in Ecuador: Persistence of territorial and skills-based digital gaps	111
María José Pérez-Espinoza, Shirley Katherine Peña-Chávez, Jessica Ivonne Lalangui-Ramírez	
12 Análisis jurídico de criterios de paridad y alternabilidad en concurso del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	122
Martha Janeth Palma-Pico, Andrés Ricardo Aguilar-Chamorro	
13 Sobrecarga laboral y su incidencia en los riesgos psicosociales: Caso Importadora Teknowsser S.A	132
Sa Pin Oliver Hou-Cáceres, Lupe Cecilia García-Espinoza	
14 Desarrollo de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado desde una perspectiva sociocultural	143
Fermín Cuervo-Ramírez	
Normas	156

EDITORIAL

PhD. Jorge Luis León-González¹

E-mail: jleon@umet.ed.ec

¹ Editorial UMET. Universidad Metropolitana. Ecuador.

Estimados lectores: Es un placer presentar el Volumen 4, número 1 de la Revista Episteme & Praxis, correspondiente al período enero-abril, del año 2026. Este número refleja la diversidad y la riqueza de investigaciones que, desde distintas perspectivas, buscan aportar al conocimiento científico y a la práctica profesional en contextos educativos, sociales, tecnológicos y de salud, consolidando a nuestra revista como un espacio de reflexión, análisis y difusión académica de alto nivel.

Los artículos recopilados en esta edición evidencian la pluralidad de enfoques y metodologías aplicadas para abordar problemáticas actuales y relevantes en distintos ámbitos. En el área educativa, se destacan investigaciones orientadas al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para promover un aprendizaje significativo en la educación universitaria, así como estrategias lúdico-inclusivas y metodologías didácticas innovadoras para el desarrollo de habilidades cognitivas y motoras en niños con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con trastorno del espectro autista o déficit de atención e hiperactividad. Estas contribuciones ponen de relieve la importancia de integrar enfoques socioculturales y metodologías activas para potenciar la formación integral de los estudiantes, desde la educación inicial hasta la superior.

Asimismo, este número incluye estudios que exploran dimensiones sociales y económicas de gran relevancia, como la resiliencia y el crecimiento con propósito de cooperativas de ahorro y crédito, así como la caracterización de agro emprendimientos rurales y estrategias agroecológicas para el desarrollo sostenible, destacando el papel del conocimiento local y de los saberes campesinos como elementos clave para la sostenibilidad y la innovación en comunidades rurales.

Los artículos de salud y bienestar también constituyen un aporte valioso, al abordar temas como alergias en la primera infancia asociadas al tipo de parto y la incidencia de la sobrecarga laboral en riesgos psicosociales, evidenciando la interrelación entre factores educativos, sociales y de salud en el desarrollo humano.

El Volumen 4, número 1, incluye además investigaciones sobre literacidad y lectoescritura, donde se analizan experiencias de enseñanza en contextos de educación primaria y secundaria, así como estudios sobre evaluación formativa y tratamiento didáctico de la ortografía, resaltando la importancia de estrategias pedagógicas contextualizadas y sostenibles que fomenten competencias lingüísticas, cognitivas y sociales en los estudiantes. Por otra parte, se presentan análisis jurídicos y sociotecnológicos sobre equidad, paridad, conectividad digital y brechas territoriales y de habilidades en la generación Z, ampliando el alcance de la revista hacia el estudio de fenómenos contemporáneos que afectan tanto a la educación como a la sociedad en general.

Los artículos publicados en este número reflejan el compromiso de la revista con la difusión de investigaciones pertinentes, innovadoras y rigurosas, promoviendo la integración de teoría y práctica, así como la colaboración interdisciplinaria. Invitamos a los lectores a explorar este volumen, a reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que presentan las investigaciones aquí publicadas, y a reconocer la importancia de la ciencia y la innovación como herramientas fundamentales para el desarrollo educativo, social y comunitario.

Agradecemos a los autores por su contribución, a los evaluadores por su labor rigurosa y a los lectores por su interés en fortalecer el diálogo académico. Este número de Episteme & Praxis reafirma nuestro compromiso con la excelencia científica, la pertinencia social y la promoción de la investigación aplicada en contextos educativos y sociales, consolidando la revista como un referente en la difusión de conocimientos que transforman la práctica y enriquecen la comprensión de los fenómenos complejos que enfrentamos en la actualidad.

USO DE LAS TECNOLOGÍAS

DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL AULA PARA PROMOVER APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO UNIVERSITARIO

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM TO PROMOTE MEANINGFUL LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS

Adriana Guadalupe Escamilla-Quezada¹

E-mail: es333114@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8574-3089>

Javier Moreno-Tapia¹

E-mail: javier_moreno@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Escamilla-Quezada, A. G., & Moreno-Tapia, J. (2026). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula para promover aprendizaje significativo universitario. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 5-18.

Presentación: 20/10/2025

Aceptación: 07/12/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

Esta investigación analiza la contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aprendizaje significativo del alumnado universitario. Mediante un enfoque descriptivo cuantitativo, se encuestó a 105 estudiantes de Educación de una universidad pública sobre sus percepciones del uso de las TIC y su relación con las dimensiones del aprendizaje. Los resultados indican una aceptación: se considera que las TIC son importantes para la formación académica. La mayoría rechaza los impactos negativos. En cuanto a las dimensiones del aprendizaje, se observó un alto grado de consenso en la comprensión, la participación activa y la funcionalidad. Las áreas de mejora incluyen la mejora de la alfabetización digital, la integración pedagógica del profesorado y la validación de la información. Las conclusiones señalan el papel transformador de las TIC en la promoción del aprendizaje activo y contextualizado, alineado con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y el ODS 4, aunque su implementación estratégica requiere una formación permanente del docente.

Palabras clave:

Universidad, educación, TIC, aprendizaje.

ABSTRACT

This research analyzes the contribution of Information and Communication Technologies (ICTs) to meaningful learning among university students. Using a quantitative descriptive approach, 105 Education students from a public university were surveyed about their perceptions of ICT use and its relationship to learning dimensions. The results indicate acceptance: ICTs are considered important for academic training. The majority rejects negative impacts. Regarding the learning dimensions, a high degree of consensus was observed regarding comprehension, active participation, and functionality. Areas for improvement include improving digital literacy, teacher pedagogical integration, and information validation. The conclusions highlight the transformative role of ICTs in promoting active and contextualized learning, aligned with Ausubel's theory of meaningful learning and SDG 4, although their strategic implementation requires ongoing teacher training.

Keywords:

University, education, ITC, learning

INTRODUCCIÓN

En la era actual las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cambiado algunos aspectos de nuestras vidas. En el contexto educativo, el uso de las TIC ha generado un importante impacto en la manera en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este impacto se presenta desde la manera en que los contenidos son presentados y su accesibilidad, hasta la interacción entre docentes y alumnos.

El uso de las TIC en el ámbito educativo asegura una enseñanza y aprendizaje más eficiente y de mayor calidad (Chávez et al., 2025; León-González & Pire-Rojas, 2025).

Además, las TIC ofrecen herramientas y recursos que pueden enriquecer el proceso de enseñanza y así facilitar un aprendizaje más significativo. Las plataformas de aprendizaje en línea, las plataformas educativas, los simuladores y los recursos multimedia permiten a los estudiantes interactuar de una manera más fácil con el contenido, así como acceder a información más diversa y actualizada; estas herramientas complementan la personalización del aprendizaje.

Al respecto, Suárez Triana (2020) menciona que la implementación de actividades con herramientas web favorece el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias y actitudes digitales para su uso.

La integración de las TIC en el aula ha sido objeto de estudio e implementación en el ámbito educativo debido a su potencial para transformar el proceso de enseñanza y promover un aprendizaje significativo.

Baque Reyes (2021); y Roa Rocha (2021) coinciden citando a Ausubel, señalando que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan a través de experiencias significativas, por lo tanto el estudiante otorga un valor a lo aprendido y atribuye un significado personal al conocimiento.

Por su parte, Matienzo (2020) trabaja el concepto desde una perspectiva en la que el aprendizaje significativo requiere de conocimientos previos, considerándolos como la variable aislada con mayor impacto en la adquisición de nuevos contenidos, ya que actúan como un punto de referencia cognitivo que ayuda a dar significado a los conocimientos.

En el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel superior, el aprendizaje significativo juega un papel importante debido a que el alumno requiere de una capacidad de comprensión más profunda y duradera de los contenidos académicos (Roys & Pérez, 2018).

En el análisis de Roa Rocha (2021) sobre la Teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, se señala que la estructura cognitiva que posee el estudiante es trascendental al momento de abordar un nuevo aprendizaje, y

el sentido que éste le atribuye al objeto de estudio está estrechamente relacionado a las experiencias previas. Los resultados de aprendizaje donde afloran nuevos conocimientos son el reflejo de que se ha consumado un proceso de aprendizaje valioso por parte del estudiante.

Además, el aprendizaje significativo estimula el pensamiento crítico, resolver problemas y la creatividad de los alumnos de este nivel escolar, habilidades esenciales para su desarrollo académico y profesional.

El desarrollo cognitivo en alumnos de nivel superior es un proceso que implica un crecimiento significativo en sus habilidades mentales y procesos de pensamiento a medida que avanzan en su educación superior. Este desarrollo se manifiesta en diversos aspectos que influyen en la forma en que los estudiantes perciben, procesan y aplican el conocimiento en sus áreas de estudio (Aparicio Gómez, 2018).

Para Moreira (2019) el aprendizaje significativo es un enfoque teórico que fundamenta que el principal protagonista es el estudiante quien construye su conocimiento haciéndolo parte de su esquema cognoscitivo mediante un proceso de aprendizaje dinámico y autocrítico. Por ello el rol importante de las TIC en la actualidad, que se han convertido en uno de los principales pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El pensamiento abstracto es una habilidad fundamental que los alumnos de nivel superior desarrollan a medida que se exponen a conceptos más avanzados y abstractos en sus campos de estudio. Esta capacidad les permite comprender y manejar ideas y problemas que no están necesariamente ligados a experiencias concretas, lo que les permite explorar conceptos teóricos y complejos de manera más profunda (Moreira, 2019; Sánchez-Otero, 2019).

Así como el pensamiento crítico se vuelve crucial en el desarrollo cognitivo de los alumnos de nivel superior, a medida que adquieren más conocimientos y experiencia, los alumnos aprenden a evaluar de manera crítica la información.

El aprendizaje es un proceso donde los estudiantes construyen el significado y no solo adquirir conocimientos. Esto implica que la enseñanza se basa en facilitar este proceso de aprendizaje, poniendo al estudiante como principal en el proceso educativo (Moreira, 2019). Desde esta idea las TIC se pueden considerar como herramientas, desde el sentido vygotskiano, que contribuyan en el proceso de construcción de aprendizaje significativo.

De esta forma y considerando a las TIC por el potencial de incidencia que podrían tener en el aprendizaje significativo se debe señalar que sirven como canales para comunicarse, buscar información y compartir conocimientos y experiencias; y a su vez son herramientas que facilitan

el procesamiento de la información, la gestión administrativa, la creación de base de datos de recursos, tiene aspecto lúdico y desarrollo cognitivo (Cotrina Aliaga, 2020).

Según Honmy (2017) las TIC son un conjunto de tecnologías que permiten la obtención, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de información en diferentes formatos como la voz, datos, celulares, internet, entre otros y están constituidas por hardware y software.

Las TIC son herramientas que se utilizan para procesar, transmitir y almacenar información de manera digital, las cuales se pueden presentar como aplicaciones, sitios web, foros, plataformas educativas, entre otros, estos serán utilizados mediante diferentes dispositivos electrónicos; celulares, computadoras, tablets, etc. (Benítez González, 2017).

Éstas facilitan el acceso a una gran cantidad de información, permitiendo que los alumnos investiguen y profundicen en diversos temas. Además, los recursos en línea les brindan múltiples fuentes que amplían sus conocimientos (Gutiérrez & Rodríguez, 2024).

Las TIC tienen un papel fundamental en la sociedad actual debido a los constantes cambios que se derivan de la globalización, modificando la forma en que se desarrolla el ámbito de la educación, volviéndose necesarias.

La evolución de las TIC en la educación ha sido constante, desde la introducción de las computadoras en el aula hasta la llegada del internet y dispositivos móviles, a lo largo de este proceso han pasado de sistemas informáticos y software básicos a la extensión de la creación de plataformas de aprendizaje en línea y así mejorar las metodologías pedagógicas centradas en la tecnología para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Said-Hung, 2015).

Las TIC son un pilar fundamental en la estructura de la institución educativa, en el siglo XX se ha caracterizado por un rápido progreso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desde la invención de la radio, televisión y ordenadores hasta el desarrollo de satélites. Esta sucesión de innovaciones ha ampliado la capacidad de comunicación y proceso de información (Vivancos Martí, 2013).

Según Bustos Torres & Parra (2019) las TIC se han convertido en el elemento esencial de nuevos contextos y espacios sociales. Las instituciones educativas se encuentran analizando las constantes transformaciones derivadas de la incorporación de las tecnologías en los contextos educativos actuales.

Herrero Martínez (2014) menciona que las TIC forman parte importante de la cultura digital, la cual está generando transformaciones significativas en las instituciones

educativas y sus participantes y a su vez, estas transformaciones influyen en la comunicación, interacciones sociales y el conocimiento.

Las TIC han innovado la forma en que las personas interactúan, se comunican y aprenden. En el ámbito educativo, las TIC se han convertido en herramientas necesarias que ofrecen una amplia gama de oportunidades para enriquecer la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Para Lanuza Gámez et al. (2018) consideran que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje construye una base importante en el modo de la interacción de estudiante y docente, siendo una herramienta que implica cambio en el aula de clase.

La tecnología es un componente fundamental en la educación ya que trae al aula una variedad de conocimientos y herramientas TIC. Esto facilita el intercambio de información, la interacción en línea y destaca el trabajo en equipo, lo que posibilita la creación de conocimiento tanto a nivel individual como colaborativo (Tapia Baltazar y Téllez Ramírez, 2015).

Para Cotrina Aliaga (2020) las TIC son esenciales en la educación actual, ya que es un recurso didáctico con la que se pueden crear recursos educativos que pueden favorecer un aprendizaje significativo al organizar la información de manera efectiva. Para Honmy (2017) también son fundamentales para crear, compartir y aplicar conocimientos, valores y habilidades de las personas, con el fin de alcanzar los objetos de aprendizaje deseados.

Las TIC han facilitado el acceso a la información y al conocimiento. Estudiantes y docentes pueden acceder a una variedad de recursos educativos, como libros electrónicos, artículos de investigación, videos educativos y cursos en línea. También ofrecen múltiples herramientas y plataformas que pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades educativas. Desde aplicaciones interactivas y juegos educativos hasta plataformas de gestión del aprendizaje en línea, las TIC permiten a los educadores personalizar el proceso de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Esto fomenta un aprendizaje más activo y participativo.

El uso de las TIC puede contribuir y apoyar a miembros que se encuentren en un programa formal o informal porque el acceso a la formación se encuentra en las redes y permite que todos los grupos de interés puedan adquirir la información obteniendo un proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden transmitir e implementar en su entorno social (Astudillo Castro et al, 2018).

Para Vivancos Martí (2013), las TIC también han transformado la forma en que se presenta la información y se lleva a cabo la instrucción. Los recursos visuales, las presentaciones multimedia y las simulaciones permiten que

los docentes actúen como guía en la construcción de conocimientos de los alumnos, ayudándolos a comprender de una manera más fácil. Las herramientas de comunicación en línea, como los foros de discusión y los chats, facilitan la interacción entre estudiantes y docentes, incluso más allá del aula física (Coll et al., 2008).

Por otro lado, Morales & Rodríguez (2018) señalan que el docente lidera la enseñanza basándose en los objetivos curriculares y de aprendizaje establecidos, mientras que el estudiante desempeña el papel principal en el proceso de aprendizaje, el docente debe estar dispuesto a reflexionar y revisar su enfoque pedagógico, así como crear materiales educativos efectivos y comprensibles para los estudiantes.

En su reporte Colmenares Montero (2014) indica que la enseñanza más que simplemente aprender ejercicios o contenidos también implica desarrollar una estructura cognitiva que permita a los estudiantes explicar el conocimiento con sus propias palabras y aplicarlo en diversas situaciones.

Según Astudillo Castro et al. (2018) este tipo de aprendizaje propicia la correlación de ideas entre individuos que tienen en común el desarrollo de un pensamiento que al inicio es abstracto, pero que a través de la interacción virtual podrán convertirlo en algo concreto.

Retomando a Morales & Rodríguez (2018) afirman que una de las ventajas de las TIC es la posibilidad de que el aprendizaje ocurra en cualquier momento y lugar, gracias a su fácil acceso y manejo. Las TIC han abierto nuevas posibilidades para la evaluación y retroalimentación. Las plataformas en línea permiten a los docentes crear y administrar exámenes y tareas de manera eficiente, así como proporcionar retroalimentación inmediata a los estudiantes. Esto no solo agiliza el proceso de evaluación, sino que también brinda a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje y mejorar continuamente.

En este sentido, Cotrina (2020) destaca que las TIC se han convertido en herramientas educativas que pueden elevar la calidad educativa de los estudiantes al transformar la manera en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información. Las TIC pueden ser recursos valiosos para el aprendizaje, ayudando a formar habilidades personales y profesionales en los estudiantes (Charris Pacheco & Polanco Coronado, 2021).

La integración de la tecnología en la educación ha propiciado que los estudiantes puedan interactuar de manera más flexible y adaptable, lo que facilita su proceso de aprendizaje (Hernández et al., 2018).

Por todo lo anterior el presente estudio tiene como propósito principal analizar la contribución del uso de las TIC en el aula en el proceso de enseñanza para un aprendizaje significativo de los alumnos de nivel superior, tomando como soporte de investigación el ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) número cuatro "Educación de calidad", así como el plan de desarrollo institucional de la UAEH.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo (Cauas, 2015). Participaron 105 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública, con edades de 18 a 25 años. El 5,2% de los participantes fueron mujeres y el 24, 2% hombres. La muestra del estudio se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Para describir a la población se retomaron los cuestionarios validados por Cotrina Aliaga (2020). Este instrumento consta con un total de 38 ítems con dos apartados, el primero se utilizó para evaluar la opinión de los alumnos sobre las herramientas TIC y el uso de estas según su estilo de aprendizaje y el segundo fue utilizado para las dimensiones relacionadas con el aprendizaje significativo: comprensión, participación activa y funcionalidad y relación con la vida real.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante una encuesta en línea, elaborada mediante Formularios de Google y aplicada de manera presencial en aulas de cómputo, se contó con el apoyo de la coordinación del programa y se solicitó el consentimiento informado de cada participante. Esto permitió una mayor accesibilidad y eficiencia en la recolección de datos, logrando articulación significativa y representativa de la población estudiantil.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario: La edad de los alumnos osciló entre los 18 y 25 años, distribuidos de la siguiente manera: 1° semestre (29,5%), 3° semestre (10,5%), 4° semestre (10,5%), 5° semestre (30,5%), 6° semestre (19%). Los resultados fueron analizados a través de estadística descriptiva y representados mediante frecuencias y porcentajes.

Los datos se procesaron en SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). El alfa de Cronbach del instrumento fue de .90 por lo que hay una alta fiabilidad en términos estadísticos en las respuestas del cuestionario.

El instrumento aplicado estuvo conformado por dos apartados:

Apartado 1. Evaluación de la opinión de los alumnos sobre las herramientas TIC y su uso según su estilo de aprendizaje:

Tabla 1. Percepción de los estudiantes sobre la importancia de los elementos en su formación académica y proceso de aprendizaje.

Son un elemento importante para su formación académica					
Nada		Algo		Bastante	
1	1%	10	9,5%	48	45,7%
Ayudan en su proceso de aprendizaje					
0	0%	10	9,5%	55	52,4%
				40	38,1%

Los resultados en la tabla 1 reflejan una representación predominante positiva por parte de los alumnos respecto al uso de las TIC en el ámbito educativo. La gran mayoría considera que las TIC son un elemento importante para su formación académica, con un 45,7% que eligió la opción “bastante” y un 43,8% “mucho”. De igual manera, el 52, 4%, opinó que las TIC ayudan bastante en su proceso de aprendizaje y el 38,1% manifestó que les ayudan mucho.

Tabla 2. Percepción de los estudiantes sobre la importancia de su aplicación educativa.

Son importantes por su aplicación educativa					
Nada		Algo		Bastante	
0	0%	13	12,4%	59	56,2%
Ayudan a mejorar sus resultados académicos					
0	0%	18	17,1%	59	56,2%
				28	26,7%

Asimismo, el 56,2%, indicó (Tabla 2) que las TIC son importantes para su aplicación educativa, seguido de un 31,4%, se les considera muy importantes. En cuanto a su utilidad para mejorar los resultados académicos el 56,2%, dijo que ayudan bastante y el 26,7% que ayudan mucho. Esto demuestra que los estudiantes reconocen un impacto significativo de las TIC en su rendimiento.

Tabla 3. Percepción de los estudiantes sobre las dificultades y el impacto negativo de los elementos en su formación académica.

Perjudican más que ayudar en su formación académica					
Nada		Algo		Bastante	
39	37,1%	58	55,2%	7	6,7%
Son difíciles de comprender y utilizar					
36	34,3%	58	55,2%	6	5,7%
				5	4,8%

La afirmación de que las TIC perjudican (Tabla 3) más que ayudar, fue rechazada, ya que el 31,1% señaló “nada” y el 55,2% “algo”, lo cual no perciben un efecto negativo. Igualmente, respecto a las dificultades para utilizar y comprender estas tecnologías, el 34,3% respondió “nada” y el 55,2% “algo”, lo que indica que la mayoría no encuentra grandes obstáculos para su uso.

Tabla 4. Percepción de los estudiantes sobre el apoyo y la complementariedad de los elementos frente a recursos educativos tradicionales.

Son un apoyo para complementar conocimientos académicos y formativos					
Nada		Algo		Bastante	
1	1%	15	14,3%	56	53,3%
Sustituyen a los recursos educativos tradicionales					
5	4,8%	51	48,6%	35	33,3%
				14	13,3%

Por otro lado, las TIC (Tabla 4) también son vistas como un apoyo complementario a los conocimientos académicos con un 53, 3% que indicó bastante y un 31, 4% mucho. Aunque el 48, 6%, opinión que las sustituyen algo a los recursos educativos tradicionales, sólo el 13, 3%, cree que lo hacen mucho, lo cual indica que aún se reconoce el valor de los métodos tradicionales.

Tabla 5. Percepción de los estudiantes sobre la utilidad, confiabilidad e importancia de los elementos en la sociedad actual.

Nada		Algo		Bastante		Mucho	
Son imprescindibles en la sociedad actual							
3	2,9%	29	27,6%	46	43.8%	27	25.7%
Son una ayuda para buscar información							
0	0%	9	8,6%	47	44,8%	49	46,7%
Son una herramienta útil para la elaboración de trabajos							
0	0%	8	7,6%	47	44,8%	50	47,6%
Son plenamente fiables en la información que proporcionan							
2	1,9%	55	52,4%	37	25,2%	11	10,5%

Además, una parte considerable de los alumnos (Tabla 5) percibe a las TIC como herramientas indispensables en la sociedad actual, ya que un 43,8%, considera que lo son “bastante” y un 25,7% “mucho”. También destacan su utilidad para acceder a información y elaborar trabajos académicos con porcentajes muy altos de aceptación, con un 91,4% y 92,4% respectivamente. No obstante, sólo un 10,5%, confía en la fiabilidad de la información que proporciona.

Apartado 2. Uso de las TIC según estilo de aprendizaje:

Tabla 6. Percepción de los estudiantes sobre su interés y experiencia en el uso de las TIC para el aprendizaje y resolución de problemas.

Me gusta experimentar con las TIC							
Nada		Algo		Bastante		Mucho	
0	0%	41	39%	36	34,3%	28	26,7%
Las TIC me ayudan a resolver problemas paso a paso							
0	0%	41	39%	44	41,9%	20	19%

Los datos muestran (Tabla 6) que los estudiantes utilizan las TIC de forma variada en función a sus preferencias y estilos de aprendizaje. Un alto porcentaje manifiesta similitud por el uso activo de las tecnologías: el 34, 3%, afirma que le gusta experimentar con las TIC “bastante”, el 26, 7% “mucho”. Asimismo, el 41,9% señala que las TIC le ayudan bastante a resolver problemas paso a paso, lo que refuerza su utilidad en el aprendizaje práctico.

Tabla 7. Percepción de los estudiantes sobre su interés, disfrute y seguridad en el uso de las TIC para su formación académica.

Procuro estar al tanto de las TIC que van surgiendo							
Nada		Algo		Bastante		Mucho	
9	8,6%	55	52,4%	28	26,7%	13	12,4%
Disfruto cuando preparo mi trabajo utilizando las TIC							
0	0%	39	37,1%	47	44,8%	19	18,1%
Estoy seguro de que las TIC son buenas para mi formación							
0	0%	32	30,5%	48	45,7%	25	23,8%

Un 52,4% de los estudiantes (Tabla 7) dice que procura estar “algo” al tanto de las TIC, lo cual indica un interés moderado por mantenerse actualizado. Además, el 44,8% disfruta bastante al preparar sus trabajos con apoyo de estas herramientas. Por otra parte, el 45,7%, está “bastante” seguro de que las TIC son beneficiosas para su formación, mientras el 23,8%, las considera buenas en este sentido.

Tabla 8. Percepción de los estudiantes sobre la aplicación de los contenidos aprendidos mediante las TIC.

Me gusta aplicar los contenidos aprendidos con las TIC			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
2 1,9%	25 23,8%	53 50,5%	25 23,8%

Respecto a la aplicación de contenidos (Tabla 8), el 50,5%, manifiesta que le gusta aplicar “bastante” lo aprendido con las TIC, lo que sugiere una buena disposición hacia el aprendizaje significativo con apoyo tecnológico.

Tabla 9. Percepción de los estudiantes sobre la importancia y el análisis de la información al usar las TIC en sus trabajos.

No me importa emplear las TIC para que sea efectivo mi trabajo			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
30 28,6%	36 34,3%	32 30,5%	7 6,7%
Cuando obtenga información a través de la red trato de interpretarla antes de dar mi opinión			
1 1%	25 23,8%	61 58,1%	18 17,1%

Por otro lado, se observa que algunos estudiantes (Tabla 9) no están completamente comprometidos con el uso efectivo de las TIC: el 28,6% respondió que no le importa emplearlas para mejorar su trabajo, lo que podría reflejar cierto desconocimiento. No obstante, una gran mayoría con el 58,1%, afirma que al obtener información de internet, trata de interpretarla antes de emitir una opinión, lo cual evidencia un uso reflexivo.

Tabla 10. Percepción de los estudiantes sobre la exploración, análisis y organización al usar las TIC en sus actividades académicas.

Me gusta buscar nuevas experiencias a través de las TIC			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
5 4,8%	29 27,6%	44 41,9%	27 25,7%
Antes de trabajar con las TIC analizo cuidadosamente sus pro y sus contras			
5 4,8%	43 41%	44 41,9%	13 12,4%
Estoy a gusto siguiendo un orden cuando realizo un trabajo en internet			
0 0%	31 29,5%	55 52,4%	19 18,1%

Además, el 41,9% indica (Tabla 10) que le gusta “bastante” buscar nuevas experiencias con las TIC , y un porcentaje similar señala que antes de trabajar con ella analiza cuidadosamente sus ventajas y desventajas. Igualmente un 52,4% dice sentirse a gusto siguiendo un orden al realizar trabajos en línea, lo que resalta una actitud organizada frente al entorno digital.

Tabla 11. Percepción de los estudiantes sobre la interacción y la obtención de conclusiones al usar las TIC en sus trabajos académicos.

Me interesa averiguar lo que piensan otros a través del chat o del foro			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
10 9,5%	47 44,8%	38 36,2%	10 9,5%
Procuro obtener conclusiones en mis trabajos con las TIC			
6 5,7%	39 37,1%	48 45,7%	12 11,4%

Por último, aunque el 9,5% muestra mucho interés (Tabla 11) en conocer las opiniones de otros en chats o foros, un 44,8% manifiesta que le interesa algo, lo cual puede estar vinculado a estilos de aprendizaje más colaborativos. En cuanto a la capacidad de obtener conclusiones en trabajos con TIC el 45,7% considera que lo logra “bastante”.

Apartado 3. Curso sobre las TIC.

Tabla 12. Nivel de participación de los estudiantes en cursos de computación a lo largo de su educación.

En qué medida ha tomado cursos de computación durante su educación			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
1817,1%	6360%	1716,2%	76,7%

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes (Tabla 12) ha tenido algún nivel de exposición a cursos de computación durante su formación: el 60% indica haberlo tomado “algo”, mientras que sólo el 6,7% indica haber hecho “mucho” y el 17,1% “nada”. Esto indica que aunque la presencia de formación formal en computación es moderada, no es aún generalizada ni intensiva.

Tabla 13. Percepción de los estudiantes sobre la contribución de las asignaturas de computación a su formación académica.

En qué medida considera que las asignaturas de computación han aportado a su formación			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
65,7%	3937,1%	4744,8%	1312,4%

En cuanto al aporte de estas asignaturas (Tabla 13) a su formación, el 44,8% de los estudiantes considera que han contribuido “bastante”, seguido por un 37,1% que señala que han aportado “algo”. Esto sugiere que aunque la mayoría reconoce cierto valor en estas materias, aún queda margen para incrementar la relevancia y profundidad de los programas académicos.

Tabla 14. Nivel de confianza de los estudiantes en el uso de las TIC según los cursos recibidos.

Cuál es su nivel de confianza al utilizar las TIC debido a los cursos que ha tomado			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
54,8%	3836,2%	4845,7%	1413,3%

Con respecto al nivel de confianza (Tabla 14) al utilizar las TIC como resultado de los cursos, las respuestas se concentran en las opciones “bastante” con un 45,7% y “algo” con un 36,2%. Esto refleja una percepción positiva, aunque moderada de la utilidad práctica de los cursos en el desarrollo de habilidades tecnológicas.

Tabla 15. Percepción de los estudiantes sobre su confianza en el uso de las TIC en relación con los cursos recibidos.

Cuál es su nivel de confianza al utilizar las TIC debido a los cursos que ha tomado			
Nada	Algo	Bastante	Mucho
54,8%	3836,2%	4845,7%	1413,3%

Al evaluar sus propias habilidades (Tabla 15) por utilizar las TIC, los estudiantes también muestran una tendencia optimista: el 44,8% se califica con un nivel de habilidad “bastante” mientras que el 18,1% con “mucho”, lo cual indica que más allá de la formación recibida, los alumnos han logrado desarrollar competencias digitales que les permite enfrentar las demandas tecnológicas del entorno académico.

Apartado 4. Dimensiones del aprendizaje significativo

El instrumento tuvo como objetivo recopilar las percepciones del alumnado sobre el aprendizaje significativo, promovido por sus docentes en las sesiones de clase. Los datos recopilados permiten describir de manera cuantitativa como los estudiantes evalúan el impacto de las estrategias docentes en su proceso formativo:

Tabla 16. Percepción de los estudiantes sobre la diversidad y claridad de los recursos educativos para relacionar y profundizar conocimientos.

Plantea preguntas, actividades, vínculos u otros medios diversos para establecer relaciones entre conocimientos			
Si		No	
99	94,3%	6	5,7%
Es breve y concreto ampliando y profundizando los contenidos en páginas complementarias			
92	87,6%	13	12,4%

Los resultados reflejan una percepción favorable (Tabla 16) de los estudiantes hacia las estrategias didácticas basadas en las TIC en relación con la dimensión de comprensión. El 94,3% de los alumnos indican que las actividades planteadas promueven la formulación de preguntas, el uso de vínculos y otros recursos que permiten establecer relaciones entre los conocimientos, lo que sugiere un enfoque significativo del aprendizaje. Además el 87,6%, considera que el contenido es breve, concreto y se complementa adecuadamente con recursos que amplían y profundizan los temas, lo que contribuye a una mejor asimilación de la información.

Tabla 17. Percepción de los estudiantes sobre la relevancia y adecuación de los contenidos del curso en sus actividades académicas.

Cuenta con contenidos que aprende durante el curso y que son tomados en cuenta como material de trabajo en las actividades			
Si		No	
102	97,1%	3	2,9%
Tiene información adecuada de sus conocimientos y sus necesidades de las tareas a realizar en cada actividad			
97	92,4%	8	7,6%

De igual manera, el 97,1% afirma (Tabla 17) que los contenidos trabajados durante el curso se retoman en actividades, lo que refuerza la coherencia pedagógica entre enseñanza y evaluación. Asimismo, el 92,4% señala que cuenta con información adecuada para comprender sus propios conocimientos y necesidades, favoreciendo la planificación más personalizada del aprendizaje.

Tabla 18. Percepción de los estudiantes sobre la integración de los conocimientos previos en las actividades y recursos del curso.

Incluye recursos específicos para relacionar los nuevos contenidos de la materia con sus conocimientos iniciales			
Si		No	
91	86,7%	14	13,3%
Tiene en cuenta sus conocimientos iniciales a la hora de plantear y dinamizar las actividades para promover los aprendizajes			
88	83,8%	17	16,2%

Por otro lado, el 86, 7% de los estudiantes (Tabla 18), reconoce que se incluyen recursos que permiten relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos y el 83,8%, indica que estos conocimientos iniciales se consideran al diseñar y dinamizar las actividades. En conjunto estos datos evidencian un entorno de aprendizaje que favorece la comprensión profunda y contextualizada de los contenidos.

Apartado 5. Dimensión: participación activa

Tabla 19. Percepción de los estudiantes sobre la interacción y la reflexión promovida por las actividades del curso.

Tiene actividades que promueven la interacción con sus compañeros en la selección de nuevos contenidos y/o actividades de acuerdo a sus intereses			
Si		No	
91	86,7%	14	13,3%
Hay actividades que le permiten reflexionar sobre lo aprendido			
97	92,4%	8	7,6%

Los datos mencionados (Tabla 19) muestran una tendencia positiva hacia la promoción de la participación activa por medio del uso de Elastic. El 86,7% de los estudiantes señalan que se promueve la interacción con sus compañeros en la elección de nuevos contenidos o actividades relacionadas con sus intereses, lo cual sugiere una dinámica colaborativa y centrada en el alumno. Además el 92,4% afirma que las actividades les permiten reflexionar sobre lo aprendido, lo que muestra una interacción pedagógica que fomenta el pensamiento crítico y metacognitivo.

Tabla 20. Percepción de los estudiantes sobre la participación activa y la interacción reflexiva en actividades grupales.

Cuenta con actividades que permiten desempeñar diversos roles activos dentro de una dinámica de grupo			
Si		No	
95	90,5%	10	9,5%
Introduce preguntas en este sentido: ¿Qué piensas sobre lo expresado? ¿Qué experiencias personales tienes al respecto?			
82	78,1%	23	21,9%

Por otra parte, el 90,5% de los alumnos (Tabla 20) indican que participan en actividades donde asumen diferentes roles dentro de dinámicas grupales, lo cual no sólo favorece la colaboración, sino también el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Aunque en menor porcentaje, el 78,1% menciona que se incluyen preguntas que invitan a relacionar los contenidos con experiencias personales, lo que apunta hacia un enfoque más humanizado y contextual del aprendizaje.

Tabla 21. Percepción de los estudiantes sobre la promoción de la reflexión sobre experiencias previas al iniciar nuevas actividades.

Promueve las reflexiones sobre las experiencias personales anteriores al plantear una nueva experiencia			
Si		No	
97	92,4%	8	7,6%

Por último, un 92,4% considera (Tabla 21) que las actividades promueven reflexión en torno a experiencias previas al momento de planear nuevas, reforzando la idea de que el aprendizaje parte del conocimiento del estudiante y se construye de forma significativa. En conjunto, estos datos reflejan un entorno de aprendizaje, participativo, reflexivo y activo, donde las TIC se integran para fortalecer la implicación del estudiante en un proceso formativo.

Apartado 6. Funcionalidad y relación con la vida

Tabla 22. Percepción de los estudiantes sobre la promoción del uso y contraste de fuentes de información en las actividades.

Tiene actividades que le inviten a utilizar y contrastar fuentes de información, argumentos de fundamentación, entre otros			
Si		No	
96	91,4%	9	8,6%

Estos resultados reflejan una valoración positiva (Tabla 22) por parte de los alumnos respecto a la utilidad de las tic en actividades que vinculan el conocimiento con situaciones reales. El 91, 4% de los alumnos reconoce que participa en actividades que lo invitan a utilizar y contrastar, fuentes de información, argumentos de fundamentación y otros recursos, lo cual demuestra una orientación hacia el pensamiento crítico y la validación de la información. reconoce que participa en actividades que lo invitan a utilizar y contrastar, fuentes de información, argumentos de fundamentación y otros recursos, lo cual demuestra una orientación hacia el pensamiento crítico y la validación de la información.

Tabla 23. Percepción de los estudiantes sobre la promoción de la planificación y toma de decisiones en actividades académicas.

Tiene actividades dirigidas a promover la elaboración de planes de actuación personal o colectiva y la toma de decisiones al respecto			
Si		No	
92	87,6%	13	12,4%

Asimismo, el 87, 6%, señala que ha desarrollado actividades (Tabla 23) enfocadas en la elaboración de planes de actuación personal o colectiva y la toma de decisiones, lo que indica que el aprendizaje no sólo se limita a lo teórico, sino que se extiende a la planificación y resolución de problemas prácticos en contextos reales.

Tabla 24. Percepción de los estudiantes sobre la promoción del contraste y análisis crítico de información de diversas fuentes.

Promueve el contraste de informaciones procedentes de distintas fuentes de información, para poner a prueba su validez y relevancia			
Si		No	
97	92,4%	8	7,6%

A su vez, el 92,4% manifiesta (Tabla 24) que las actividades promueven el contraste de informaciones provenientes de diversas fuentes, lo que fortalece la habilidad de evaluar la validez y relevancia de los contenidos. Estos resultados demuestran que las estrategias implementadas mediante las TIC están alineadas con un aprendizaje funcional, contextualizado y aplicable en la vida cotidiana de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evidenciar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un papel importante en la transformación del proceso de enseñanza y en la construcción del aprendizaje significativo en el nivel superior. A partir del análisis cuantitativo de las percepciones de los 105 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de las Educación, se concluye que la mayoría de ellos considera que las TIC son un recurso útil, valioso y necesario para su formación académica, al facilitar la comprensión de los contenidos, promover la participación activa y permitir la aplicación de conocimientos de contextos reales.

Los resultados muestran que los alumnos perciben a las TIC como un apoyo complementario al aprendizaje, destacando su capacidad para mejorar el rendimiento académico, incentivar la búsqueda de información confiable y fomentar el pensamiento crítico. Asimismo, se identificó una tendencia positiva hacia el uso reflexivo y autónomo de esas herramientas, lo que indica una apropiación significativa de los recursos digitales como parte integral de su proceso formativo como futuros licenciados en Ciencias de la Educación. Esto confirma que no solo impulsa la motivación y el interés del alumno, sino que también facilita una construcción activa y contextualizada del conocimiento.

En relación con las dimensiones evaluadas (comprensión, participación activa y funcionalidad y relación con la vida real), los resultados reflejan que los docentes aplican estrategias didácticas basadas en las TIC que promueven el aprendizaje profundo. La mayoría de los alumnos afirmó que sus experiencias en el aula incluyen actividades que consideran sus conocimientos previos, favorece la interacción entre compañeros y fomentan la reflexión sobre experiencias propias, todo esto son elementos clave en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

A pesar de estos avances, también se observaron áreas de oportunidad. Algunos alumnos aún muestran bajo nivel de confianza o desconocimiento frente al uso de las TIC, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación digital con fines educativos desde los primeros semestres de la Licenciatura. Además es fundamental seguir impulsando la capacitación docente en el uso didáctico de herramientas tecnológicas para garantizar que su implementación no sea limitada, sino que responda a una intención pedagógica significativa y clara.

Finalmente, las TIC representan un recurso transformador en el ámbito educativo superior. su integración consistente y estratégica en el aula contribuye a estimular las metodologías de enseñanza, favorecer una educación más inclusiva y adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje. Esta investigación reafirma la importancia de seguir promoviendo el uso innovador, crítico y reflexivo de todas las tecnologías innovadoras y emergentes en la docencia universitaria como parte esencial de una educación de calidad alineada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

REFERENCIAS

- Aparicio Gómez, O. Y. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 11(1), 67-80. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.07>
- Astudillo Castro, M. E., Pinto Cotto, B. R., Arboleda Briones, M. J., & Anchundia, Z. (2018). Aplicación de las TIC como herramienta de aprendizaje en la educación superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(2), 585–598. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(2\).2018.585-598](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(2).2018.585-598)
- Baque Reyes, G. R (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7927035.pdf>

- Benítez González, M. C. (2017). Inserción de las TIC en el aula: un imperativo necesario para la innovación de la Educación Superior. *Academio*, 4(1), 20-39. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7352628.pdf>
- Bustos Torres, O. D., & Parra Encinas, K. L. (2019). Integración de las TIC en la enseñanza de la historia en educación media superior. *Filosofía y Estilos de Vida*, 8(1). <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.677>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24762w/Definiciondelasvariables.enfoqueytipodeinvestigacion.pdf>
- Charris Pacheco, N., & Polanco Coronado, M. (2021). Estrategias y prácticas pedagógicas innovadoras y el uso de TIC, para mejorar el rendimiento académico [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa].
- Chávez-Cárdenas, M. d. C., Fernández-Marín, M. Á., & Lamí-Rodríguez del Rey, L. E. (2025). *Web educativa e inteligencia artificial: Transformando el aprendizaje contemporáneo*. Sophia Editions.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Colmenares Montero, L. V. (2014). Apropiación de estrategias pedagógicas y didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aplicadas por docentes que incorporan las TIC en el Programa Tecnología Informática. *Inventum*, 12(22), 17-41. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.12.22.2017.17-41>
- Cotrina Aliaga, J. C. (2020). TIC y aprendizaje significativo en los estudiantes de una universidad de Lima Norte, Lima, 2020 [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo].
- Gutiérrez Becerra, O. I., & Rodríguez Rojas, J. C. (2023). Mediación TIC orientada al desarrollo de procesos cognitivos en adolescentes. *Revista Científica Multidisciplinar Ciencia Latina*, 8(3), 1301-1322. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11336
- Hernández, R. M., Orrego Cumpa, R., & Quiñones Rodríguez, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671-701. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Herrero Martínez, R. M. (2014). El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado. Pixel-Bit. *Revista de medios y educación*, (45), 173-188. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36831300011.pdf>
- Honmy, R. N. (2017). TIC en ambientes educativos. *Comunidad y Salud*, 2(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740241001>
- Lanuzá Gámez, F. I., Rizo Rodríguez, M., & Saavedra Torres, L. E. (2018). Uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Estelí*, 25, 16-30. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5667>
- León-González, J. L., & Pire-Rojas, A. (Comp.). (2025). *Investigación, neurociencia e inteligencia artificial: Hacia una formación universitaria integral*. Sophia Editions.
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Morales Piñero, J. C., & Rodríguez Jerez, S. A. (Eds.). (2018). *Las TIC, la innovación en el aula y sus impactos en la educación superior*. Universidad Sergio Arboleda.
- Moreira, P. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *Rehuso*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2124>
- Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63-75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Roys Rubio, J., & Pérez García, Á. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>
- Said-Hung, E., Sartori, A. S., Valencia Cobo, J., & Iriarte Díaz-Granados, F. S. (2015). *Factores asociados al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje en Brasil y Colombia* (1.^a ed.). Ediciones Uninorte.
- Sánchez-Otero, M., García-Guillany, J., Steffens-Sanabria, E., y Palma, H. H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>

Suárez Triana, Y. M. (2020). Estrategia didáctica basada en la implementación de herramientas TIC como apoyo del área de investigación [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].

Tapia Baltazar, J. M., & Téllez Ramírez, M. (2015). La presencia de las TIC en el aula Un camino hacia la educación transformadora en la universidad. *Revista Integra Educativa*, 8(2), 105-125. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n2/v8n2_a07.pdf

Vivancos Martí, J. (2013). El futuro de la educación y las TIC. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (351), 22-26. <https://revistas.comillas.edu/padresy-maestros/es/article/view/1047/891>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Adriana Guadalupe Escamilla-Quezada, Javier Moreno-Tapia: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

COOPERATIVAS

DE AHORRO Y CRÉDITO DE LA PROVINCIA DE EL ORO: TECNOLOGÍA, RESILIENCIA Y CRECIMIENTO CON PROPÓSITO

SAVINGS AND CREDIT COOPERATIVES IN EL ORO PROVINCE: TECHNOLOGY, RESILIENCE, AND PURPOSE-DRIVEN GROWTH

German Gracian Moran-Molina¹

E-mail: gmoran@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2101-6752>

¹ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Moran-Molina, G. G. (2026). Cooperativas de ahorro y crédito de la provincia de El Oro: tecnología, resiliencia y crecimiento con propósito. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 19-29.

Presentación: 13/10/2025

Aceptación: 04/12/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El artículo analiza los desafíos y oportunidades de las cooperativas de ahorro y crédito de la provincia de El Oro en un entorno marcado por la acelerada digitalización financiera, la competencia de fintech, mayores exigencias prudenciales y el incremento del riesgo climático. Se adopta un enfoque cualitativo, descriptivo-analítico y propositivo, basado en literatura especializada, normativa y reportes técnicos, para examinar cómo la histórica proximidad territorial de las COAC puede transformarse en productividad, experiencia superior del socio y gestión profesional del riesgo. El estudio organiza la discusión en tres capas de transformación interdependientes: tecnológica y de datos (modernización del core bancario, APIs abiertas, automatización del ciclo de crédito y analítica aplicada); organizacional (talento, gestión por procesos, cambio cultural y sistemas de incentivos); y prudencial-estratégica (apetito de riesgo, IFRS 9, pruebas de estrés, estructura de fondeo y ciberseguridad). Asimismo, incorpora el riesgo climático y las finanzas verdes (taxonomía, productos de adaptación y mitigación, fondeo temático, monitoreo, reporte y verificación (MRV)), y aborda la equidad territorial y la educación financiera con enfoque conductual como ejes para reducir brechas de acceso. Como contribución central, se propone una hoja de ruta 2026–2030 y un mapa de acciones por segmentos (SEPS 1–5) con indicadores de productividad, riesgo, inclusión y sostenibilidad, concluyendo que es posible crecer con propósito, eficiencia y resiliencia sin renunciar a la identidad cooperativa.

Palabras clave:

Digitalización financiera, gobernanza cooperativa, riesgo climático, inclusión financiera territorial, finanzas verdes.

ABSTRACT

This article examines the challenges and opportunities faced by savings and credit cooperatives in El Oro province within a context of rapid financial digitalization, growing fintech competition, stricter prudential requirements, and rising climate risk. Using a qualitative, descriptive-analytical and propositive approach based on specialized literature, regulation and technical reports, the study explores how the historical territorial proximity of cooperatives can be transformed into productivity gains, superior member experience and more professional risk management. The analysis is structured around three interdependent transformation layers: technology and data (core banking modernization, open APIs, end-to-end credit automation and applied analytics); organizational capabilities (talent, process management, cultural change and incentive systems); and prudential-strategic governance (risk appetite, IFRS 9 implementation, stress testing, funding structure and cybersecurity). It also integrates climate risk and green finance (internal taxonomy, adaptation and mitigation products, thematic funding, MRV systems), and addresses territorial equity and behavioral financial education as key levers to reduce access gaps. The main contribution is a 2026–2030 roadmap and a segment-based action map (SEPS 1–5) with indicators for productivity, risk, inclusion and sustainability, arguing that cooperatives in El Oro can achieve purpose-driven, efficient and resilient growth without abandoning their cooperative identity.

Keywords:

Financial digitalization, Cooperative governance, Climate risk, Territorial financial inclusion, green finance.

INTRODUCCIÓN

Las cooperativas de ahorro y crédito (COAC) de la provincia de El Oro atraviesan un momento de quiebre. La rápida digitalización de los servicios financieros, la aparición de nuevos actores tecnológicos, la exigencia de marcos prudenciales más complejos y el aumento de los riesgos climáticos han reducido sus márgenes de acción, pero, al mismo tiempo, han abierto una oportunidad para replantear su mayor fortaleza histórica: la cercanía con el territorio y la confianza construida en las comunidades. En un contexto donde las personas usuarias prefieren experiencias digitales simples y ágiles, donde fintech y big tech presionan en el terreno de pagos y crédito, y donde la macroeconomía está expuesta a shocks externos, el desafío estratégico va mucho más allá de “usar más tecnología”: se trata de convertir la identidad cooperativa en una experiencia superior para la persona socia, en mayor eficiencia operativa y en una gestión del riesgo más técnica y profesional (Serrano et al., 2025).

En El Oro, la convivencia de actividades agroexportadoras, comercio urbano y servicios hace visibles, de forma muy clara, las tensiones entre inclusión financiera y eficiencia. La reducción de la presencia física de la banca tradicional en las zonas periféricas ha dejado espacios que las COAC pueden ocupar con modelos de atención de bajo costo, corresponsales comunitarios, unidades móviles, pagos interoperables, siempre que cuenten con la infraestructura tecnológica y de datos necesaria. Al mismo tiempo, la expansión de los canales digitales obliga a pensar con mayor madurez en ciberseguridad, continuidad operativa y prevención del fraude, porque la reputación puede deteriorarse con rapidez frente a incidentes que erosionan la confianza.

El estudio se apoya en una idea central: la sostenibilidad del modelo cooperativo depende de articular tres niveles de transformación que se refuerzan entre sí. El primero es tecnológico y de datos: modernizar el core bancario, habilitar interfaces de programación de aplicaciones (APIs), automatizar la originación y gestionar la información para tomar decisiones basadas en evidencia, desde la definición de límites de crédito hasta el ruteo de la cobranza. El segundo es organizacional: desarrollar capacidades, talento, procesos, gestión del cambio, que permitan que la inversión tecnológica se traduzca en mejoras visibles en tiempos de respuesta, calidad de cartera y experiencia del socio. El tercero es prudencial y estratégico: definir con claridad el apetito de riesgo, estimar la pérdida esperada según las Normas Internacionales de Información Financiera 9 (IFRS 9), realizar pruebas de estrés macroeconómicas y climáticas, y alinear precios, estructura de fondeo y liquidez con la realidad productiva local.

En este contexto, el riesgo climático deja de ser un tema accesorio para convertirse en un factor directo de

solvencia. Incorporar cartografía de amenazas, taxonomías internas de adaptación y mitigación, productos con incentivos en la tasa y microseguros sencillos ayuda a reducir la pérdida esperada y a estabilizar los ingresos en las cadenas productivas clave de la provincia. La equidad territorial deja de ser un lema para convertirse en una estrategia que se puede medir: conocer la exposición por cantón, el costo por transacción en cada territorio, la productividad por punto de atención y la evolución de la mora temprana en zonas donde el acceso es más difícil. La educación financiera, integrada en todo el ciclo de relación con el socio, y no como actividad aislada, completa el esquema: decisiones de crédito mejor informadas, uso responsable de pagos digitales, separación entre la caja del hogar y la del negocio, y ahorro programado para suavizar la estacionalidad de los ingresos.

La contribución del estudio es doble. Por un lado, ofrece una lectura crítica pero propositiva del momento que viven las COAC en El Oro, articulando la agenda tecnológica, prudencial, climática y territorial desde la perspectiva del valor para el socio y del fortalecimiento de la resiliencia institucional. Por otro lado, presenta una hoja de ruta 2026–2030 y un mapeo de acciones por segmento, con indicadores operativos y de riesgo que facilitan la gestión por resultados y la rendición de cuentas. En conjunto, busca conectar la misión histórica de las cooperativas, la inclusión y la cohesión social, con las exigencias de un ecosistema financiero que premia la rapidez, la transparencia y la disciplina en la gestión de riesgos. La investigación sostiene, en última instancia, que es posible, y necesario, evolucionar desde una proximidad entendida solo como cercanía física hacia una proximidad basada en capacidad de respuesta confiable, donde cada interacción, digital o presencial, reafirme la promesa cooperativa: ofrecer servicios financieros que dignifiquen, protejan y potencien el proyecto de vida de las personas socias. La tecnología, los datos y los marcos prudenciales no sustituyen esa promesa; la vuelven verificable.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y de investigación aplicada, orientado a generar propuestas de acción para las cooperativas de ahorro y crédito (COAC) de la provincia de El Oro en materia de digitalización, gestión prudencial, riesgo climático y equidad territorial. El estudio se apoya principalmente en el análisis de fuentes secundarias y en la síntesis crítica de literatura especializada e informes técnicos, con el fin de construir una hoja de ruta 2026–2030 y un mapeo de acciones por segmento regulatorio.

En cuanto a su alcance, el trabajo es de tipo descriptivo-analítico y propositivo. Es descriptivo porque caracteriza el entorno en el que operan las COAC (transformación digital del sistema financiero, expansión del ecosistema

fintech, contexto macroeconómico, exposición climática y brechas territoriales de inclusión). Es analítico porque identifica y organiza tres brechas internas ,tecnológica, de capacidades organizacionales y de gobernanza, así como los principales riesgos y oportunidades que se derivan de ellas. Finalmente, es propositivo porque formula líneas de acción concretas, una hoja de ruta 2026–2030 y un conjunto de indicadores para la gestión por resultados y la rendición de cuentas.

El diseño de la investigación es no experimental y transeccional. No se manipulan variables ni se introducen tratamientos; en su lugar, se observa y analiza la situación actual de las COAC de la provincia de El Oro en un período reciente, marcado por la postpandemia, la aceleración de la digitalización financiera y la intensificación del riesgo climático. El recorte temporal de análisis se concentra, principalmente, en el periodo 2019–2025, que coincide con los años de la pandemia, la consolidación del ecosistema *fintech* en América Latina y la publicación de reportes macroeconómicos y regulatorios relevantes para el sistema cooperativo ecuatoriano.

Las unidades de análisis son, por un lado, las cooperativas de ahorro y crédito que operan en la provincia de El Oro, clasificadas en los segmentos 1 a 5 de la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria (SEPS), y por otro lado el entorno institucional y competitivo que las rodea: normativa prudencial, tendencias tecnológicas (pagos digitales, *open finance*, corresponsalía), políticas climáticas y dinámicas territoriales de inclusión financiera. La selección de El Oro como ámbito territorial responde a su perfil productivo (agroexportación, comercio y servicios), a su importancia en la red de COAC del país y a la presencia documentada de tensiones entre inclusión y eficiencia en la provisión de servicios financieros.

Las fuentes de información utilizadas son de carácter secundario y se agrupan en tres grandes bloques:

- a) Literatura académica y especializada sobre cooperativismo financiero, inclusión financiera territorial, transformación digital, finanzas verdes y riesgo climático.
- b) Informes y documentos técnicos de organismos nacionales e internacionales (Finnovista et al., 2022), que aportan datos sobre desempeño macroeconómico, evolución del ecosistema *fintech*, desempeño comparado de cooperativas y banca, y lineamientos de regulación prudencial y climática.
- c) Normativa, guías y estándares relacionados con gestión de riesgos, gobierno corporativo, IFRS 9, ciberseguridad, sostenibilidad y clasificación de finanzas verdes, que sirven de marco para la construcción de propuestas y la definición de indicadores.

En términos de validez y confiabilidad, se procuró una triangulación de fuentes (literatura académica, reportes

oficiales y experiencias comparadas) y una coherencia interna entre diagnóstico, identificación de brechas y propuestas de acción. Además, se cuidó que las recomendaciones sean consistentes con el marco regulatorio ecuatoriano vigente y con las capacidades típicas de las cooperativas según su segmento de tamaño.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que no se dispone de microdatos internos de cada COAC ni se aplicaron encuestas o entrevistas en profundidad, por lo que el análisis se apoya principalmente en información agregada y en fuentes secundarias. En consecuencia, la hoja de ruta y el mapeo de acciones deben entenderse como un insumo orientador y propositivo, que requiere ser contrastado y ajustado a la realidad operativa y estratégica de cada cooperativa en procesos posteriores de validación con actores del territorio.

DESARROLLO

La transformación digital se ha vuelto una condición necesaria para mantener vigente y relevante el modelo cooperativo. La evidencia reciente muestra que la adopción de canales digitales: banca móvil, originación en línea, medios de pago electrónicos y redes de corresponsales, mejora el desempeño social y financiero siempre que vaya acompañada de un rediseño de procesos y de un marco sólido de gobernanza del dato (Umba et al., 2024).

En el contexto ecuatoriano, los estudios comparativos señalan que, durante los años de la pandemia, las cooperativas mostraron indicios de mayor eficiencia técnica relativa y resiliencia frente a la banca privada, lo que sugiere que el capital relacional y la cercanía territorial pueden convertirse en una forma de “eficiencia relacional” cuando se combinan con automatización y analítica de datos (Eraso et al., 2025).

Las cooperativas de ahorro y crédito enfrentan tres brechas internas que, si no se atienden de manera articulada, terminan limitando su productividad, su capacidad de competir con actores nativos digitales y su potencial de sostener el impacto social. Estas brechas son: la modernización tecnológica acompañada de un sólido gobierno de datos y ciberseguridad; el desarrollo de capacidades organizacionales para llevar a cabo las transformaciones; y el fortalecimiento de la gobernanza y del sistema de control interno.

En materia tecnológica, el paso del “sistema legado” a un negocio realmente digital resulta crucial. Muchas COAC siguen operando con cores bancarios antiguos que no permiten automatizar de punta a punta el ciclo de crédito (originación, aprobación, desembolso y cobranza), ni exponer servicios de manera segura a través de interfaces de programación de aplicaciones (APIs). Esto frena la escalabilidad, encarece las integraciones y retrasa la salida al mercado de nuevos productos. Migrar hacia

arquitecturas modulares ,core en la nube, capa de integración o API gateway, middleware para orquestar procesos y un motor de reglas, facilita la simplificación, homogeneización y actualización continua de los procesos críticos.

El gobierno de datos y la analítica son el otro pilar: la digitalización solo crea valor económico cuando la información es confiable, oportuna y fácil de explotar. Para ello se requieren, al menos, tres componentes: (a) un catálogo de datos con definiciones únicas y consistentes para las variables clave (mora, cobertura, productividad, Net Promoter Score (NPS)); (b) un esquema de calidad de datos con validaciones automáticas y trazabilidad; y (c) capacidades analíticas aplicadas tanto al ciclo de crédito (scoring híbrido, definición de límites y alertas tempranas) como a la cobranza (modelos de propensión de pago y ruteo inteligente) y a la gestión de la experiencia del socio (segmentación y recomendaciones tipo next-best-action). La automatización del ciclo de crédito cobra especial relevancia en el microcrédito para micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYME), donde el principal cuello de botella suele estar en la recopilación y verificación de documentos y en el análisis del flujo de caja. El uso de captura móvil de documentos, el uso de reconocimiento óptico de caracteres (Optical Character Recognition, OCR) con reglas de validación, cruces con listas negativas y verificación remota de identidad permite reducir tiempos de respuesta y errores. En la etapa de aprobación, un motor de reglas parametrizable ayuda a separar los casos automatizables de aquellos que requieren juicio experto, liberando tiempo del oficial para una mejor prospección y acompañamiento.

En el ámbito de pagos e interoperabilidad, la expansión de billeteras electrónicas, códigos QR interoperables y corresponsales digitales desplaza operaciones desde la ventanilla hacia canales de menor costo. En áreas rurales, la instalación de puntos de venta (**Point of Sale**, POS) comunitarios y esquemas de **cash-in/cash-out** con horarios ampliados aumenta el uso del sistema y la satisfacción de las personas usuarias, siempre que haya soporte técnico oportuno y procesos de liquidación confiables. Esta expansión digital viene acompañada de mayores riesgos, por lo que la ciberseguridad y la continuidad operativa se vuelven esenciales. A medida que crece la huella digital, aumenta la exposición al riesgo operativo. Se requiere, por tanto, un marco de ciberseguridad acorde con el tamaño y la complejidad de la cooperativa: gestión robusta de identidades (incluida la autenticación multifactor (**Multi-Factor Authentication**, MFA)), segmentación de redes, pruebas de penetración periódicas, respaldos inmutables, un plan de recuperación ante desastres (**Disaster Recovery Plan**, DRP) probado en la práctica y capacitación continua a todo el personal, con simulaciones de

phishing y protocolos claros de respuesta. La ciberhigiene pasa a ser inseparable del propio gobierno de datos.

En cuanto a las capacidades, la transformación solo prospera cuando existen perfiles específicos y bien definidos. Se vuelven clave roles como product owners que combinen visión de negocio y tecnología, analistas de datos, un arquitecto de integración, especialistas en riesgo de crédito y un responsable de cobranza con enfoque analítico. En cooperativas pequeñas, estos perfiles pueden cubrirse mediante esquemas compartidos o servicios externos, pero lo fundamental es que las responsabilidades estén claras, como, por ejemplo, con matrices RACI (Responsible, Accountable, Consulted, Informed) y existan metas concretas. La gestión por procesos (**Business Process Management**, BPM) implica abandonar la lógica de tareas aisladas y organizar el trabajo como procesos integrales de principio a fin, lo que ayuda a detectar cuellos de botella y avanzar hacia la estandarización. Herramientas sencillas ,mapas AS-IS/TO-BE (situación actual y situación objetivo), diagramas Supplier-Input-Process-Output-Customer (SIPOC) y value stream mapping, permiten visualizar desperdicios, reprocesos y tiempos muertos. La consigna es automatizar lo que pueda estandarizarse y reservar el criterio profesional para los casos que realmente requieren análisis especializado.

La formación y la evaluación del desempeño también requieren un ajuste. La capacitación tradicional debe complementarse con acompañamiento en el puesto y con tableros visibles de desempeño (productividad por oficial, tasa de conversión por canal, calidad de originación por cohorte). Un sistema de incentivos bien diseñado evita la “carrera por volumen” que deteriora la cartera, al incorporar metas ponderadas por calidad (PAR30, recupero) y satisfacción del socio. La gestión del cambio, por su parte, reconoce que el principal obstáculo suele ser la cultura organizacional más que la tecnología. Es clave explicar con claridad el “para qué” de la transformación, seleccionar pilotos con resultados rápidos y visibles (por ejemplo, una línea de crédito y un par de agencias), crear una PMO ligera que priorice y haga seguimiento a las iniciativas, y sistematizar y escalar los aprendizajes. Modificar la forma de originar y cobrar no se logra solo con nuevos manuales: requiere acompañamiento cercano, retroalimentación constante y liderazgo activo en el día a día.

En el plano del gobierno corporativo, la dirección estratégica, la gestión de riesgos y el control interno se vuelven pilares inseparables. La solidez del gobierno cooperativo descansa en la competencia técnica y la independencia de sus integrantes. La existencia de comités permanentes de Riesgos, Auditoría y Tecnología/Datos, con agendas formales y tableros trimestrales, permite pasar del discurso a la gestión efectiva. La evaluación anual del directorio y la capacitación continua ayudan a depurar prácticas y a prevenir la politización. El apetito de riesgo, además, no

puede quedarse en un enunciado: debe reflejarse en límites operativos concretos (por producto, sector, territorio y monto) y en umbrales de alerta temprana, como el seguimiento del vintage de mora, la concentración de cartera o la exposición a riesgos climáticos. La implementación de modelos de pérdida esperada y pruebas de estrés realistas ordena el crecimiento y reduce la probabilidad de sobresaltos en fases de recesión o alta volatilidad.

El control y la auditoría internos cumplen una función complementaria. Una auditoría interna basada en riesgos verifica el cumplimiento y la eficacia de los controles, mientras que la función de cumplimiento asegura el respeto de la normativa (Know Your Customer/Anti-Money Laundering, KYC/AML), protección del consumidor, confidencialidad de datos. Rotaciones periódicas y un seguimiento riguroso de los hallazgos, con responsables y plazos definidos, evitan que se conviertan en “hallazgos crónicos”. La transparencia y la rendición de cuentas se refuerzan cuando la cooperativa publica de forma clara sus indicadores sociales y financieros, incluida una matriz de desempeño social y un registro de quejas con su resolución, así como la estructura de costos de los productos y los tiempos de respuesta. Ello fortalece la confianza de socios y reguladores y contribuye a alinear incentivos internos. En paralelo, la forma de gestionar el talento y el nivel de profesionalización de los directorios son determinantes para crecer sin deteriorar la calidad de cartera. La literatura sobre crédito solidario y responsabilidad social cooperativa destaca la necesidad de robustecer las políticas de riesgo, la auditoría interna y la transparencia, sustentadas en métricas sociales verificables (Carrera-Silva et al., 2024).

En el frente de competencia digital, regulación y sostenibilidad financiera, el ecosistema fintech ha crecido de manera sostenida en América Latina, especialmente en pagos, crédito digital y finanzas embebidas. El estudio de IDB y Finnovista et al. (2022) muestra que esta expansión obliga a las COAC a acelerar su modernización, abrir APIs y mejorar continuamente la experiencia del socio, manteniendo al mismo tiempo su solvencia y su misión institucional. Los informes macroeconómicos del Banco Central del Ecuador (2024, 2025) describen un entorno de demanda interna débil y alta sensibilidad a los precios internacionales, lo que demanda políticas prudenciales activas, provisiones bajo el enfoque de pérdida esperada y pruebas de estrés aplicadas al crédito minorista.

Los trabajos sobre inclusión financiera con enfoque territorial muestran que las cooperativas tienen, en general, una presencia más fuerte que la banca privada en zonas rezagadas, contribuyendo a cerrar brechas de acceso. Pero esta ventaja no se sostiene sola: depende de modelos operativos de bajo costo, pagos interoperables y alianzas con actores locales (Álvarez et al., 2023). Paralelamente, la transformación del sistema financiero

en América Latina, impulsada por la digitalización, el avance de las fintech y la actualización de los marcos regulatorios, está redefiniendo el espacio competitivo de las COAC. En este escenario, las cooperativas deben competir en experiencia del socio y eficiencia operativa frente a jugadores de gran escala tecnológica, preservar niveles adecuados de solvencia y liquidez en entornos volátiles y mantener su misión social mediante productos responsables y altos estándares de transparencia.

La competencia digital ha desplazado a muchas instituciones financieras de los espacios que consideraban “naturales”. Las cooperativas de ahorro y crédito, tradicionalmente asociadas con cercanía y confianza, encaran hoy rivales sin sucursales físicas: fintech que ofrecen procesos casi sin fricción, respuestas en minutos y productos intensivos en uso de datos. La pregunta, entonces, ya no es si una cooperativa debe digitalizarse, sino cómo traducir su ventaja relacional en una experiencia capaz de competir de igual a igual con los estándares tecnológicos, sin renunciar a su esencia. La experiencia del socio empieza ahora cuando enciende el teléfono, verifica su identidad en pocos minutos y accede a un producto cuyo lenguaje comprende. Una cooperativa que quiera seguir siendo relevante no puede limitar su puerta de entrada a la ventanilla: necesita un onboarding sin fricciones y un servicio omnicanal que resuelva desde el primer contacto, combinando Customer Relationship Management (CRM), mensajería y atención humana donde el criterio profesional agrega valor (Eraso et al., 2025).

La digitalización, sin embargo, no se decide solo en la interfaz visible, sino en la arquitectura que la sostiene. Disponer de un núcleo bancario ágil, capaz de conectarse con terceros por medio de APIs, marca la diferencia entre innovar al ritmo de las necesidades del socio o quedar atrapados en un “proyecto eterno”. Integrarse a un ecosistema de pagos, billeteras, soluciones antifraude y analítica no implica perder control, sino seleccionar alianzas que amplíen capacidades sin rehacer todo desde cero. Cuando la cooperativa actúa como plataforma, el comercio de barrio puede cobrar electrónicamente, el microempresario puede financiar su inventario con líneas de crédito dinámicas y la persona socia recibe respuestas sin deambular entre canales que no se hablan. La proximidad deja de medirse en metros y pasa a medirse en latencia y coherencia entre lo prometido y lo que el socio ve en su pantalla y en su vida diaria.

Competir en este entorno exige prudencia. La rapidez en el despliegue no puede vaciar el rol esencial de una entidad financiera: gestionar el riesgo y proteger al cliente. En contextos macroeconómicos inestables, la sostenibilidad se preserva con un apetito de riesgo explícito, provisiones basadas en pérdida esperada y pruebas de estrés que recojan con realismo los choques sectoriales y territoriales. La regulación, lejos de ser un obstáculo, funciona

como un ancla que impide que la innovación derive en imprudencia. Modelar la probabilidad de incumplimiento y la pérdida dada el incumplimiento, fijar límites por actividad y zona geográfica y someter la liquidez a escenarios adversos no es un ejercicio académico accesorio: es la forma responsable de crecer sin erosionar el capital financiero ni el reputacional. En la misma línea, la conducta de mercado, contratos claros, información transparente sobre costos, canales eficaces de quejas, no es filantropía regulatoria, sino una apuesta estratégica. En un entorno saturado de ofertas opacas, la transparencia se convierte en un diferenciador tan potente como una buena app (Umba, Croquet, & Godfroid, 2024).

La competencia por precio pone en primer plano una tensión clave: cómo ofrecer tasas competitivas sin destruir los márgenes. Una respuesta honesta combina dos elementos. Por un lado, reducir el costo de servir: cada operación que pasa de la ventanilla a un pago interoperable, cada solicitud que se evalúa con datos de calidad y reglas bien diseñadas, disminuye fricción y libera tiempo del personal para tareas de mayor valor, como la asesoría. Por otro lado, fijar precios acordes al riesgo y a la relación: premiar el buen historial de pago y el uso de canales digitales, incentivar el ahorro programado y construir trayectorias de confianza que permitan bajar la tasa sin elevar la mora. Cuando se ordena el costo operativo y se afina el pricing, la cooperativa deja de competir a ciegas y empieza a hacerlo con método, honrando su compromiso de crédito responsable.

La estructura de fondeo cierra este triángulo. Depender de una sola fuente encarece y debilita la posición financiera; por el contrario, diversificar con depósitos de ahorro estables, líneas de segundo piso y recursos temáticos ligados a inclusión y sostenibilidad reduce la volatilidad y hace posible ofrecer productos en mejores condiciones. Una gestión de liquidez sólida, con políticas claras de vencimientos y límites a los descargos, es la otra cara de la misma moneda: un crecimiento digital que no cuente con fondeo adecuado termina generando cuellos de botella que, tarde o temprano, se traducen en racionamiento de crédito y pérdida de confianza.

De manera simultánea, la integridad operativa se vuelve una cuestión de supervivencia. A medida que aumenta la superficie de exposición, los riesgos de phishing, cambio fraudulento de tarjeta SIM (SIM-swap) y fraudes en comercio electrónico dejan de ser hechos aislados para convertirse en probabilidades cada vez más altas. Un esquema de ciberseguridad alineado con el perfil de riesgo de la cooperativa, autenticación reforzada, segmentación de redes, monitoreo en tiempo real y planes de continuidad probados, es coherente con la lógica cooperativa de proteger el ahorro de las personas socias y asegurar la continuidad del servicio. Un incidente grave puede deshacer en horas la confianza acumulada durante décadas,

de modo que la inversión en ciberseguridad no se justifica solo por cumplir la norma, sino porque genera valor económico real: cada minuto de caída evitado y cada fraude frustrado cuidan el margen financiero y reducen el riesgo de litigios (Morán Molina et al., 2025).

A todo ello se suma una dimensión ética que es también estratégica. Las cooperativas no pueden sacrificar su misión en nombre de la modernización. Diseñar productos que respeten la estacionalidad de los ingresos, ofrecer microseguros simples, facilitar pagos de bajo costo para el comercio de barrio y sostener programas de educación financiera orientados al cambio de conducta, no solo al discurso, forman parte de una misma arquitectura. La inclusión no se valida por el número de descargas de una app, sino cuando una familia deja de perder un día entero en trámites, cuando un microempresario aprende a separar la caja del hogar y la del negocio, cuando una persona joven comprende el costo real de postergar una cuota. Esta ética de la claridad y del acompañamiento no compite con la eficiencia; la potencia. Reduce quejas, baja la mora temprana y afianza la lealtad. Competir en la era digital, cumplir con la regulación y cuidar la salud financiera no son objetivos excluyentes si se entienden como partes de un mismo engranaje: una experiencia del socio potenciada por tecnología y datos, una gestión prudente que convierte el crecimiento en algo sostenible y una misión que asume la transparencia y la educación financiera como rasgos identitarios, no decorativos. La cooperativa que logre articular estos elementos estará resolviendo la ecuación de su tiempo: crecer con propósito, guiada por datos y bajo reglas que protegen a quienes confían en ella su ahorro y su proyecto de vida.

En lo relativo al riesgo climático y las finanzas verdes, se destaca que la exposición a eventos climáticos extremos afecta de manera directa las principales cadenas productivas de El Oro (banano, cacao y camarón). La evidencia reciente demuestra que el riesgo físico se traslada a la cartera de microcrédito y obliga a las instituciones financieras a incorporar políticas de gestión de riesgo climático, escenarios y productos verdes (Dorfleitner et al., 2025). Las COAC pueden desarrollar líneas de financiamiento verde orientadas a riesgo más eficiente, incorporación de energías renovables en procesos de agro procesamiento y prácticas productivas más resilientes al clima. A estas líneas se les pueden añadir incentivos en la tasa de interés vinculados a certificaciones ambientales y microseguros paramétricos que se activen ante eventos climáticos específicos. Combinados con asistencia técnica y acuerdos con gobiernos locales, estos instrumentos reducen la morosidad y fortalecen la capacidad de las unidades productivas para enfrentar choques y continuar operando.

El cambio climático ha dejado de ser un tema periférico en la gestión financiera y hoy atraviesa toda la operación:

impacta la originación del crédito, la organización de la cobranza, la fortaleza de las garantías y la propia estructura de fondeo de las cooperativas. En territorios con fuerte vocación agroexportadora y una densa red de comercio local, la variabilidad climática se traduce en ingresos inestables, mayores costos y activos productivos más vulnerables. En este contexto, la misión cooperativa, basada en la cercanía y la sostenibilidad, solo puede sostenerse si el riesgo climático se integra explícitamente al apetito de riesgo, al diseño de productos y a la relación cotidiana con las personas socias.

En cuanto a la traducción crediticia de estos riesgos, se distingue entre riesgos físicos y de transición. Los riesgos físicos, agudos, como inundaciones o sequías, o crónicos, como el estrés hídrico y la degradación de suelos, se reflejan en el flujo de caja de los deudores y en la capacidad de recuperar las garantías. Un evento extremo puede destruir inventarios, impedir cosechas o interrumpir la logística; una tendencia crónica puede ir erosionando la productividad y obligar a realizar gastos de adaptación que tensionan el capital de trabajo. Al mismo tiempo, los riesgos de transición, nuevas normas ambientales, estándares de trazabilidad más exigentes, cambios en las preferencias de los compradores, fuerzan reconversiones tecnológicas y condicionan el acceso a mercados. Dado que el crédito se basa en expectativas de ingresos futuros, cuando el clima hace esos ingresos más volátiles y el entorno regulatorio eleva los requisitos, la probabilidad de incumplimiento y la pérdida esperada aumentan. En microfinanzas, donde parte importante de la información es “blanda” (conocimiento del negocio, reputación, redes locales) y la resiliencia del emprendimiento familiar descansa en esos vínculos territoriales, estos efectos se perciben con aún mayor intensidad (Banco Central del Ecuador, 2024).

Incorporar la dimensión climática al gobierno del riesgo implica pasar de la declaración al compromiso verificable. Un comité de riesgos que discute escenarios climáticos, fija límites por territorio y define políticas de exclusión deja rastro en actas y tableros; un directorio que revisa trimestralmente la exposición climática, por sector, cantón o tipo de activo, convierte el tema en parte estable del ciclo de gestión. El apetito de riesgo climático no es un anexo “verde”, sino la forma concreta de establecer hasta dónde se acepta la concentración geográfica o sectorial y bajo qué mitigantes se otorga financiamiento. La coherencia entre discurso y práctica se evidencia cuando la política de crédito ajusta plazos, períodos de gracia o garantías según la severidad del riesgo en cada zona y actividad (Banco Central del Ecuador, 2025).

La medición territorial del riesgo se vuelve una inversión altamente costo-efectiva. Superponer información climática y geográfica sobre la cartera permite identificar focos de exposición y su comportamiento frente a alertas

estacionales. No siempre se trata de construir modelos complejos, sino de instalar hábitos: consultar pronósticos, adelantar campañas de cobranza preventiva, reprogramar visitas y priorizar reestructuraciones donde el impacto se anticipa como inevitable. En áreas rurales, un mapa operativo que vincula parroquias con tipos de amenaza predominante y ventanas de mayor severidad puede ser tan valioso como un manual de crédito bien elaborado. Cuando la organización incorpora esta lectura territorial, reduce el nivel de sorpresa y mejora sus tiempos de reacción.

Para evitar ambigüedades, hablar de finanzas verdes exige una taxonomía interna clara, enfocada en mitigación y adaptación. Esta taxonomía define categorías, mínimos técnicos y la evidencia aceptable para demostrarlos. De este modo se previene el **greenwashing** y se aclaran cuestiones operativas como qué se considera eficiencia en el uso del agua, qué ahorro mínimo debe lograr una caldera o un sistema de riego, o qué certificación es suficiente para una práctica de manejo de suelos. Cuando las reglas de elegibilidad están bien definidas, la evaluación deja de depender del criterio discrecional, la originación se vuelve más fluida y la persona socia entiende mejor las condiciones. Además, la taxonomía posiciona a la cooperativa frente a fondeadores temáticos y ante marcos regulatorios cada vez más exigentes.

El diseño de productos verdes es otro componente central, más que el adjetivo, lo importante es la ingeniería del producto. La Adaptación implica plazos coherentes con el retorno de la inversión, calendarios alineados con la estacionalidad y períodos de gracia que no asfixien el negocio cuando el clima ya lo ha presionado. La Mitigación supone reconocer que equipos y prácticas más sostenibles aportan valor residual y, en consecuencia, pueden traducirse en tasas más bajas o colaterales más flexibles. Las condiciones de precio deben premiar comportamientos verificables, uso efectivo del activo, mantenimiento, certificaciones, y favorecer conductas que reduzcan la pérdida esperada. El seguro, paramétrico o basado en índices, deja de ser accesorio y se integra al ciclo crediticio tanto como un buen análisis de flujo.

En términos de modelos y pruebas de estrés, la gestión moderna del riesgo necesita herramientas cuantitativas sin convertirlas en dogma. En carteras pequeñas, la aplicación de ajustes disciplinados, por territorio, actividad y temporada, ya mejora provisiones y límites. En portafolios más amplios, la inclusión de variables climáticas en la estimación de probabilidad de incumplimiento o de pérdida dada el incumplimiento permite afinar la medición de la exposición y de su costo. Las pruebas de estrés, a su vez, son ejercicios de realismo: se trata de imaginar escenarios plausibles, estimar pérdidas y acordar planes de respuesta. Más que “acertar” el número, importa que la

organización practique la conversación adecuada y asigne responsabilidades antes de que ocurra el choque.

El fondeo temático se convierte en una palanca para la misión. El financiamiento verde no solo abarata el costo de los recursos; también ordena la gestión. Acceder a líneas climáticas o instrumentos vinculados a sostenibilidad obliga a definir indicadores, reportar impactos e implementar salvaguardas. La cooperativa gana reputación, fortalece su estructura de capital y, además, adopta metodologías más rigurosas para medir, verificar y rendir cuentas sobre lo que promete. Esta relación virtuosa con fondeadores temáticos tiende puentes entre la agenda de inclusión y la de adaptación y mitigación, y reduce la exposición a los ciclos de liquidez (Morán & Zambrano, 2024).

Sin mecanismos de monitoreo, reporte y verificación (MRV), la etiqueta verde pierde contenido. Establecer procedimientos simples, fotos georreferenciadas, documentación de instalaciones, verificaciones por muestreo, es suficiente para construir trazabilidad y proteger tanto a la cooperativa como a las personas socias de expectativas irreales. Las salvaguardas sociales y ambientales, lejos de ser una carga, preservan la reputación y reducen riesgos legales. Contar con políticas claras sobre exclusiones, protección al consumidor y tratamiento de datos personales refuerza la confianza, un activo intangible que en servicios financieros se traduce en permanencia y menor rotación. El riesgo climático, en definitiva, se gestiona en la rutina diaria: originación con controles climáticos y rutas de producto que reconozcan mitigantes, aprobación basada en motores de reglas que diferencian territorios y prácticas, desembolsos que verifican con criterio, seguimiento que monitorea alertas y orienta la cobranza y reportes que alimentan las decisiones de comités y directorios. Para ello hacen falta roles definidos, responsable de producto verde, analista de riesgo climático, enlace de fondeo, y competencias básicas, identificar elegibilidad, explicar incentivos, documentar evidencias, incorporadas al vocabulario organizacional. Lo verdaderamente “verde” es aquello que sigue vigente cuando la moda pasa.

En la dimensión de equidad territorial y educación financiera, se plantea que la equidad no es un complemento filantrópico, sino condición para que la intermediación cumpla su promesa de desarrollo en contextos donde la geografía ha sido un factor silencioso de exclusión. En provincias con alta desigualdad entre cabeceras urbanas y cantones periféricos, el acceso a crédito, ahorro y pagos actúa como un multiplicador de oportunidades desigual. Allí donde la banca comercial reduce su huella por rentabilidad, las cooperativas enfrentan una disyuntiva: replicar el sesgo del mercado o apoyarse en su proximidad y crear modelos de atención que abaraten la

distancia, lo que exige método, métricas y comprensión de las fricciones cotidianas.

La primera barrera es territorial, pero no solo en términos geográficos. La distancia se expresa en tiempo perdido, costos de transporte, incertidumbre sobre horarios y trámites que dan por sentadas una conectividad y una alfabetización digital que muchas veces no existen. La equidad territorial empieza cuando la cooperativa reconoce esas fricciones y adapta su presencia: correspondientes comunitarios, puntos móviles, horarios ampliados, pagos interoperables y procesos de originación que puedan completarse desde el teléfono sin perder rigor en el análisis de riesgo. No se trata de romantizar la cercanía, que puede volverse costosa e ineficiente si no se gestiona con datos, sino de ordenarla a partir de indicadores como costo por transacción por territorio, productividad por punto de servicio y rediseño de la huella física y digital con criterios de impacto y sostenibilidad (Morán Molina et al., 2025).

La sola presencia, sin embargo, no asegura inclusión. En contextos con base productiva frágil e ingresos volátiles, el crédito sin desarrollo de capacidades es una antesala del sobreendeudamiento. Por eso la equidad territorial y la educación financiera son inseparables. La educación no puede quedarse en talleres aislados o cartillas genéricas: debe integrarse al ciclo de relación con la persona socia y situarse en los espacios reales de producción y comercio, mercados, ferias, talleres barriales, para acompañar decisiones concretas (separar caja del hogar y del negocio, costear inventario, evitar choques entre calendario de pagos y estacionalidad de ventas, usar pagos digitales sin perder control del efectivo). Cuando ese diálogo es respetuoso, basado en evidencia y apoyado en herramientas sencillas, la mora temprana cae y la lealtad aumenta; cuando se sustituye por mensajes paternalistas, disminuye la credibilidad de la institución y la paciencia de la persona socia (Segovia-Vargas et al., 2023).

La mirada territorial también obliga a revisar el lenguaje. En comunidades donde la confianza se construye localmente y la reputación circula de boca en boca, la claridad sobre tarifas, plazos y consecuencias del incumplimiento vale más que muchas campañas de marketing. Las cooperativas que explican sus productos sin jerga, que hacen visibles sus tiempos de respuesta y que asumen públicamente sus errores construyen una autoridad moral difícil de replicar por una aplicación. Esa transparencia se convierte en ventaja competitiva en un entorno plagado de ofertas opacas. Una educación financiera genuina protege tanto a la persona socia como a la cooperativa, reduce el espacio para prácticas abusivas, refuerza la marca y orienta los incentivos hacia relaciones de largo plazo.

La equidad territorial debe analizarse también a escala de portafolio: proporción de cartera en cantones periféricos, exposición de cada zona a choques climáticos o laborales, variación de la productividad por empleado según territorio y tipo de inversión necesaria para cerrar brechas. Esta lectura obliga a dejar atrás el trato homogéneo de realidades desiguales. Allí donde los costos son más altos y la incertidumbre mayor, los productos deben incorporar amortiguadores, gracias estacionales, micro-seguros, calendarios flexibles, y la evaluación considerar mitigantes no colaterales como trayectoria del negocio, capital social, disciplina de ahorro y estabilidad de proveedores. La equidad territorial entendida así no implica subsidio, sino una calibración inteligente del riesgo para que la solvencia no sea un privilegio urbano (Morán Molina et al., 2025).

La educación financiera gana potencia cuando se apoya en la economía del comportamiento y en los datos de la propia cooperativa: metas de ahorro programado visibles en la app, recordatorios antes del vencimiento, “empujones” que sugieren abonos parciales en semanas de mayor liquidez, simuladores que muestran el costo real de diferir cuotas e historias de pares que normalizan la planificación y el uso de pagos electrónicos. Estos micro-diseños corrigen sesgos previsibles, miopía temporal, resistencia a registrar gastos, exceso de optimismo sobre ventas futuras, y convierten la educación en una arquitectura silenciosa de buenas decisiones. Nada de esto es posible sin capacidad institucional. La prueba real de la equidad territorial y de la educación financiera se observa en cómo se asignan recursos y se diseñan incentivos. Si las agencias y oficiales son evaluados solo por volumen, la periferia siempre será la primera relegada; si la educación financiera se mide por número de talleres en lugar de cambios de comportamiento, se volverá una formalidad. Las cooperativas que toman en serio esta agenda invierten en datos desagregados por territorio, en fortalecer a su personal de primera línea, en alianzas con gobiernos locales y organizaciones comunitarias y en esquemas de gobernanza que exigen resultados, no solo reportes de actividades.

En última instancia, equidad territorial y educación financiera forman parte de una estrategia de dignidad económica: pagar menos por transaccionar, no perder un día entero en trámites, entender el contrato que se firma, contar con productos acordes a la estacionalidad del trabajo y a la forma en que circula el dinero en el barrio. Cuando la cooperativa encarna esa dignidad en cada interacción, digital o presencial, transforma su promesa en confianza y la confianza en sostenibilidad. Porque la equidad no es caridad y la educación no es propaganda: son tecnologías sociales que permiten que crédito y ahorro cumplan, al fin, su función de igualar oportunidades allí donde geografía e historia las han desequilibrado (Morán & Burgo,

2024). El rol inclusivo de las cooperativas se vuelve más evidente allí donde la banca comercial reduce su huella física. Programas de educación financiera con enfoque conductual, combinados con canales digitales sencillos y corresponsales comunitarios, aumentan el uso efectivo de los productos y mejoran la retención de socios jóvenes, que serán quienes definan la sostenibilidad del modelo en los años por venir.

Finalmente, el fortalecimiento de capacidades empresariales en micro y pequeñas unidades, gestión de flujo de caja, costeo, manejo de inventarios, uso de pagos digitales, multiplica el impacto de cada dólar de crédito sobre las ventas y el empleo locales. En este marco se propone un mapa de acciones por segmento de cooperativas de ahorro y crédito que ordena las intervenciones prioritarias según el nivel de desarrollo institucional, y una hoja de ruta gradual y realista para el período 2026–2030.

CONCLUSIONES

La evidencia y el análisis presentados muestran que las cooperativas de ahorro y crédito en la provincia de El Oro pueden transformar el actual escenario de presión competitiva y riesgo creciente en una oportunidad de fortalecimiento institucional. La clave está en lograr que la tecnología, las capacidades internas y la prudencia regulatoria funcionen como un solo sistema, orientado tanto a la persona socia como al territorio donde vive y produce. Cuando la modernización del core bancario y la apertura de APIs se combinan con un buen gobierno de datos y con automatización inteligente, los tiempos de respuesta se acortan, el costo por transacción baja y la calidad de la originación mejora, sin desplazar el criterio profesional allí donde sigue siendo necesario. Del mismo modo, cuando los comités de riesgos, auditoría y tecnología trabajan con métricas claras y límites bien definidos, el crecimiento deja de depender de impulsos coyunturales y pasa a regirse por el apetito de riesgo y por los resultados de las pruebas de estrés.

El giro climático, sustentado en una taxonomía clara, el uso de cartografía de riesgos y el diseño de productos de adaptación y mitigación, no solo ordena el discurso institucional, sino que ayuda a reducir la pérdida esperada y a acceder a fondeo temático en mejores condiciones. Por su parte, la equidad territorial, cuando se mide y se gestiona de forma deliberada, corrige los sesgos geográficos de acceso y transforma la inclusión en una ventaja competitiva, apoyada en operaciones de bajo costo y en programas de educación financiera realmente relevantes. El resultado se ve en una mejor experiencia para la persona socia, en carteras más sólidas y en reputaciones capaces de resistir los ciclos económicos.

La hoja de ruta 2026–2030 y el mapeo por segmentos plantean un camino alcanzable: empezar por lo básico

,datos confiables, procesos integrados de punta a punta, pilotos de originación digital y esquemas de pagos interoperables, afianzar la gobernanza y la ciberseguridad, y luego escalar utilizando indicadores de productividad, riesgo y satisfacción como brújula. No se trata de sumar tecnología por moda ni de copiar recetas ajenas, sino de alinear inversión, capacidades y propósito para generar valor económico y social de manera sostenida.

En suma, las COAC de El Oro tienen espacio para crecer con propósito, eficiencia y resiliencia sin perder su identidad cooperativa. Su proximidad, que hoy se expresa en baja latencia, transparencia y soluciones ajustadas a la realidad de los socios, sigue siendo la ventaja comparativa que ninguna plataforma digital puede replicar del todo. Transformar esa fortaleza relacional en resultados comprobables será el verdadero criterio de éxito en la próxima década.

REFERENCIAS

- Álvarez, J., Cabrera, P., & Jácome, H. (2023). Territorial inequalities in financial inclusion: A comparative study between private banks and credit unions. *Socio-Economic Planning Sciences*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2023.101561>
- Banco Central del Ecuador. (2024). *Evolución de la economía ecuatoriana 2023 y perspectivas 2024*. https://contenido.bce.fin.ec/documentos/Administracion/EvoIEconEcu_2023pers2024.pdf
- Banco Central del Ecuador. (2025). *Informe de evolución de la economía ecuatoriana en 2024 y perspectivas 2025*. https://contenido.bce.fin.ec/documentos/Administracion/EvoIEconEcu_2024pers2025.pdf
- Carrera-Silva, K., Chalen-Castillo, T., Vega-Falcón, V., & Rivas-Melo, S. (2024). Beyond the financial horizon: A critical review of social responsibility in Latin American credit unions. *Sustainability*, 16(18), 7908. <https://doi.org/10.3390/su16187908>
- Dorfleitner, G., Forcella, D., & Gerkens, A. (2025). Climate change in microcredit portfolios: Evidence on vulnerability, adaptation and implications for inclusive finance. *Business Strategy and the Environment*, 34(4), 4409–4435. <https://doi.org/10.1002/bse.4178>
- Eraso Cisneros, B., Pérez-Rico, C., & Gallizo Larranz, J. L. (2025). Banking and Cooperatives in Ecuador: Comparative Evidence of Technical Efficiency and Financial Resilience. *Journal of Risk and Financial Management*, 18(9), 501. <https://doi.org/10.3390/jrfm18090501>
- Finnovista, Banco Interamericano de Desarrollo, & BID Invest. (2022). *Fintech en América Latina y el Caribe: un ecosistema consolidado para la recuperación*. <https://doi.org/10.18235/0004202>
- Morán Molina, G. G., López Vera, J. G., & Burgo Bencomo, O. B. (2025). *Caracterización de las cooperativas de ahorro y crédito de la provincia de El Oro: Perspectivas y desafíos*. Editorial Exced.
- Morán, G., & Burgo, O. (2024). Desafíos para la economía popular y solidaria en Ecuador. *Didasc@lia. Didáctica y Educación*, 15(3), 417–433. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9692646.pdf>
- Morán, G., & Zambrano, M. (2024). Vulnerabilidad financiera de las cooperativas de ahorro y crédito de la provincia El Oro. *Opuntia Brava*, 16(4), 151. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/2196/2977>
- Segovia-Vargas, M., Miranda-García, M., & Oquendo-Torres, F. (2023). Sustainable finance: The role of savings and credit cooperatives in Ecuador. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 94(3), 951–980. <https://doi.org/10.1111/apce.12428>
- Serrano-Orellana, K., Sousa-Barros, I., & Chang-Fernández, A. (Comp.). (2025). *Transformación digital, tributación y nuevas tecnologías: Estudios aplicados en el contexto empresarial ecuatoriano*. Sophia Editions.
- Umba, D. N., Croquet, M., & Godfroid, C. (2024). Does digitization affect social and financial performance in micro-finance institutions? *Journal of Alternative Finance*, 1(3), 236–251. <https://doi.org/10.1177/27533743241290280>

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

German Gracian Moran-Molina: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

ALERGIAS

DURANTE LA PRIMERA INFANCIA EN NACIDOS POR CESÁREA Y PARTO CEFALOVAGINAL

ALLERGIES DURING EARLY CHILDHOOD IN CESAREAN AND CEPHALOVAGINAL BIRTHS

Carolina Alejandra Vásquez-Guarnizo¹

E-mail: cvasquez0855@uta.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0844-7645>

Josué Acosta-Acosta¹

E-mail: josueacosta@uta.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8489-0279>

¹ Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vásquez-Guarnizo, C. A., & Acosta-Acosta, J. (2026). Alergias durante la primera infancia en nacidos por cesárea y parto cefalovaginal. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 30-38.

Presentación: 06/10/2025

Aceptación: 02/12/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El incremento global de cesáreas, con especial énfasis en América Latina, ha generado inquietud por su posible relación con enfermedades alérgicas infantiles. El tipo de parto influye en la colonización microbiana inicial y en la maduración del sistema inmune, determinantes en la aparición de dermatitis atópica, asma y rinitis. Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo PRISMA 2020, con artículos publicados entre enero y julio de 2025 en PubMed/MEDLINE, Web of Science, SciELO, Cochrane, Dialnet, Google Académico y ResearchGate. De 90 registros iniciales, se incluyeron 21 estudios. Los hallazgos muestran que los nacidos por cesárea presentan microbiota intestinal menos diversa, con mayor predominio de bacterias hospitalarias, asociadas a disbiosis e inflamación. En cambio, el parto vaginal favorece la transmisión de *Bacteroides* y *Bifidobacterium*, vinculados a la inducción de células T reguladoras y al desarrollo de tolerancia inmunológica. Factores como dieta materna, deficiencia de vitamina D, uso de antibióticos y antecedentes atópicos modulan esta relación. La lactancia materna mostró un efecto protector, en especial en neonatos por cesárea. La literatura respalda el rol inmunomodulador del parto, aunque persisten limitaciones metodológicas y escasa representación de poblaciones latinoamericanas. La interacción entre condiciones maternas y ambientales determina la magnitud del riesgo alérgico. La cesárea electiva aparece como factor de riesgo inmunológico, mientras que el parto vaginal se posiciona como opción preferente en ausencia de indicación médica. Se recomienda restringir cesáreas innecesarias, promover la lactancia, optimizar la nutrición gestacional, reducir antibióticos prenatales e implementar probióticos postnatales. Se requieren estudios multicéntricos y longitudinales que consoliden la evidencia en Latinoamérica.

Palabras clave:

Cesárea, parto vaginal, enfermedades alérgicas, microbiota intestinal, sistema inmunológico.

ABSTRACT

The global increase in cesarean sections, with particular emphasis in Latin America, has raised concerns about their possible relationship with childhood allergic diseases. The mode of delivery influences initial microbial colonization and the maturation of the immune system, determining factors in the development of atopic dermatitis, asthma, and rhinitis. A systematic review was conducted using PRISMA 2020, with articles published between January and July 2025 in PubMed/MEDLINE, Web of Science, SciELO, Cochrane, Dialnet, Google Scholar, and ResearchGate. Of the 90 initial registries, 21 studies were included. The findings show that children born by cesarean section have a less diverse intestinal microbiota, with a greater predominance of hospital-acquired bacteria, associated with dysbiosis and inflammation. In contrast, vaginal delivery favors the transmission of *Bacteroides* and *Bifidobacterium*, which are linked to the induction of regulatory T cells and the development of immunological tolerance. Factors such as maternal diet, vitamin D deficiency, antibiotic use, and atopic history modulate this relationship. Breastfeeding has shown a protective effect, especially in newborns delivered by cesarean section. The literature supports the immunomodulatory role of childbirth, although methodological limitations and limited representation of Latin American populations persist. The interaction between maternal and environmental conditions determines the magnitude of allergy risk. Elective cesarean section appears as an immunological risk factor, while vaginal delivery is positioned as the preferred option in the absence of medical indication. It is recommended to restrict unnecessary cesarean sections, promote breastfeeding, optimize gestational nutrition, reduce prenatal antibiotics, and implement postnatal probiotics. Multicenter and longitudinal studies are needed to consolidate the evidence in Latin America.

Keywords:

Caesarean section, vaginal delivery, allergic diseases, intestinal microbiota, immune system.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el incremento en la tasa de cesáreas a nivel mundial ha creado preocupaciones en torno a los efectos en la salud infantil. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2021, aproximadamente el 21% de los nacimientos fueron por cesárea, con proyecciones que indican un aumento al 29% para la próxima década (Angolile et al., 2023). En América Latina y el Caribe, la tasa de cesáreas es aún mayor, alcanzando el 43% de los nacimientos (Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2020). Entre los factores que influyen en el desarrollo de alergias durante la primera infancia, el tipo de parto constituye como un determinante clave, al afectar la colonización inicial del microbioma intestinal, el desarrollo del sistema inmunológico y la tolerancia inmunológica oral y respiratoria del neonato (Mueller et al., 2016; Stokholm et al., 2018). Investigaciones actuales sugieren que los niños nacidos por cesárea presentan una mayor predisposición a enfermedades atópicas como dermatitis, asma y rinitis alérgica, debido a la menor diversidad bacteriana adquirida durante el nacimiento, en comparación con aquellos nacidos por parto vaginal, donde predomina un microbioma diverso y rico en bacterias como *Bacteroides* y *Bifidobacterium* y las distintas variaciones en la activación inmunológica perinatal (Liu et al., 2024; Pinto et al., 2021; Zimmermann & Cutis, 2018).

A pesar de los avances sobre los mecanismos inmunológicos implicados, continúan persistiendo deficiencias en la literatura científica, ya que no está completamente esclarecido si la vía del nacimiento constituye un factor independiente en el desarrollo de alergias, o si su impacto se encuentra mediado por otros factores como la lactancia materna, el uso de antibióticos perinatales, y la predisposición genética familiar (Soto et al., 2025). Sin embargo, los hábitos tóxicos como la exposición al humo de tabaco, el consumo de alcohol en la etapa prenatal constituyen un importante factor que modifica el microbioma infantil facilitando la predisposición a alergias (Mitselou et al., 2018; Ojeda & Ojeda, 2021). Asimismo, la evidencia disponible muestra una elevada heterogeneidad metodológica, con resultados contradictorios y escasa representación de poblaciones latinoamericanas, limitando de esta manera la generalización de los resultados (Soto-Ramírez et al., 2019). Razón por la cual, es necesaria una investigación exhaustiva que analice de forma comparativa la aparición de alergias en la primera infancia según el tipo de parto, considerando además factores contextuales y sociodemográficos relevantes.

El objetivo principal de este estudio es determinar la relación entre el tipo de parto y la prevalencia de enfermedades alérgicas durante la primera infancia. Para ello, se realizará una revisión bibliográfica mediante el análisis de documentos de bases de datos científicas y utilizando variables clínicas relacionados con el microbioma materno,

factores ambientales, antecedentes familiares de atopia, duración de la lactancia materna, uso de antibióticos y diagnóstico médico de alergias (dermatitis atópica, asma y rinitis), con un enfoque multivariado para controlar posibles factores de confusión.

Este estudio contribuirá a la literatura científica al proporcionar información actualizada sobre el impacto del tipo de parto en el desarrollo de alergias en la primera infancia, con un enfoque integrador que considera variables clínicas y sociales. Sus hallazgos podrán aportar en las políticas de salud perinatal y crear estrategias preventivas individualizadas, favoreciendo la toma de decisiones clínicas basadas en el riesgo – beneficio del parto por cesárea cuando no esté médicamente indicado. Además, puede sentar las bases para futuras intervenciones en salud pública orientadas a promover un microbioma neonatal saludable desde el nacimiento.

El presente estudio se orienta a determinar las alergias durante la primera infancia en pacientes nacidos por cesárea en comparación con aquellos nacidos por parto cefalovaginal, a través de una revisión literaria que permita comprender la influencia del tipo de parto en el desarrollo temprano del sistema inmunológico. De manera específica, se plantea analizar la microbiota intestinal en los primeros años de vida según la vía del nacimiento y su relación con la predisposición a enfermedades alérgicas; evaluar la influencia de factores y antecedentes maternos durante el embarazo, como la lactancia, el uso de antibióticos o los hábitos tóxicos, para identificar variables que puedan interactuar con el tipo de parto en la aparición de alergias; y finalmente, examinar el incremento de las cesáreas en el sector privado y su repercusión en el sistema público de salud, así como su impacto potencial en la maduración del sistema inmunológico neonatal.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente revisión bibliográfica se elaboró conforme a las directrices de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el objetivo de examinar la relación entre la vía de nacimiento (cesárea versus parto cefalovaginal) y el desarrollo de alergias durante la primera infancia. Se realizó una búsqueda sistemática de literatura científica publicada entre enero de 2025 y julio de 2025 en las bases de datos PubMed/MEDLINE, Web of Science, SciELO, Cochrane Library, Dialnet, Google Académico y ResearchGate. La estrategia de búsqueda utilizó términos MeSH y palabras clave combinadas con operadores booleanos, incluyendo (“Cesárea” OR “cesarean section”) AND (“parto vaginal” OR “vaginal birth”) AND (“alergias” OR “dermatitis atópica” OR “asma” OR “rinitis alérgica”) y (“microbiota intestinal” AND “sistema inmunológico” AND “vía del nacimiento”). Se identificaron inicialmente 90 artículos.

Tras la eliminación de duplicados 30, y luego de la revisión de títulos y resúmenes, se seleccionaron 50 estudios para evaluación a texto completo. Finalmente, se incluyeron 21 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión. Se incluyeron artículos originales, revisiones sistemáticas, revisiones integradoras y metaanálisis en humanos, en idioma español, inglés y portugués, que abordaran la relación entre el tipo de parto y la aparición de enfermedades alérgicas en menores de cinco años. Se excluyeron estudios experimentales en animales, artículos sin acceso a texto completo, notas de opinión, trabajos de titulación y aquellos que no establecieran vínculo explícito entre la vía del nacimiento y la alergia. La selección de estudios fue realizada por dos revisores de forma independiente, evaluando primero títulos y resúmenes, y posteriormente los textos completos; las discrepancias fueron resueltas por consenso. Se documentó el proceso de selección mediante el diagrama de flujo PRISMA. Se extrajeron datos relevantes como autor, año, país, tipo de estudio, vía de nacimiento, tipo de alergia, edad de seguimiento, factores maternos (lactancia, dieta, antecedentes atópicos, uso de antibióticos) y principales hallazgos. Los resultados fueron analizados cualitativamente mediante una síntesis narrativa, agrupando los hallazgos por tipo de alergia y vía de parto, dada la heterogeneidad en los diseños, definiciones clínicas y variables de control, lo cual impidió la realización de un metaanálisis cuantitativo (Figura 1).

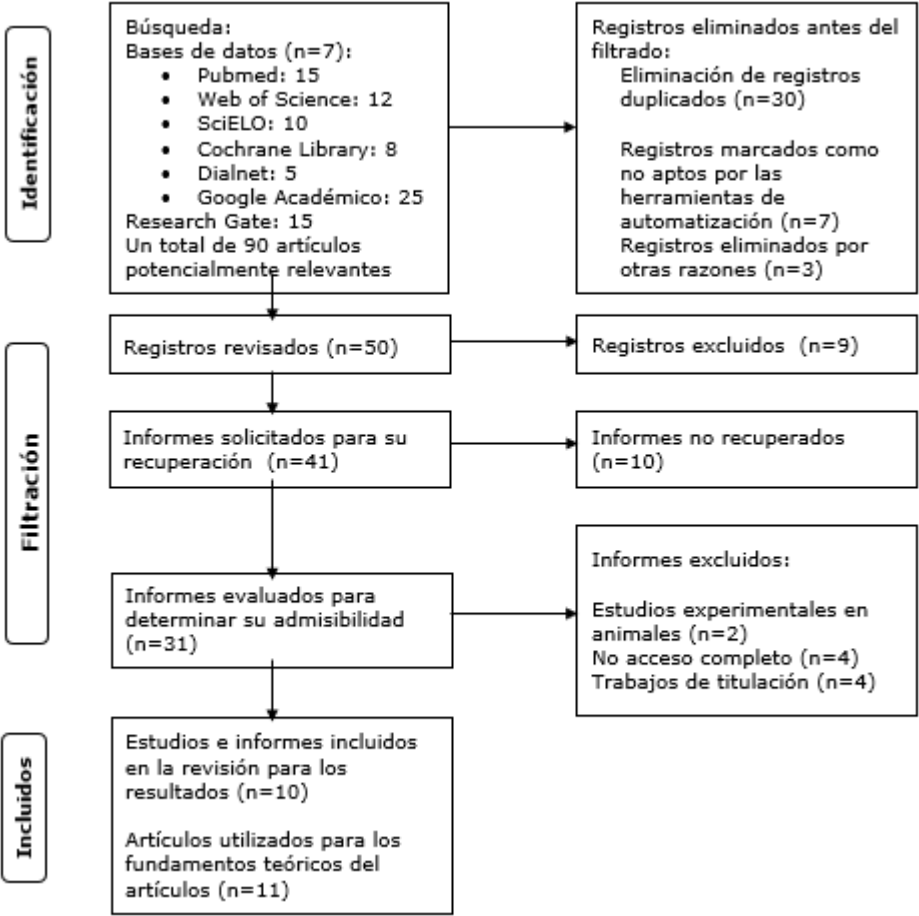


Figura 1. Flujograma PRISMA usado para la selección de la bibliografía Alergias durante la primera infancia en nacidos por cesárea y parto cefalovaginal: Revisión bibliográfica.

Fuente: elaborado a partir de Haddaway et al. (2022).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las enfermedades alérgicas en la primera infancia representan actualmente un desafío relevante en salud pública. Diversas investigaciones han demostrado que el tipo de parto ya sea por cesárea o vía vaginal, influye significativamente en la conformación del microbioma intestinal neonatal. Este ecosistema microbiano temprano cumple un rol esencial en la modulación del sistema inmunológico, y su alteración puede incidir directamente en la predisposición del niño a desarrollar patologías alérgicas en etapas posteriores de su desarrollo (Reznik et al., 2024).

Relación entre el microbioma intestinal y la predisposición alérgica según el tipo de parto

El modo de nacimiento ejerce una influencia determinante sobre la composición inicial del microbioma intestinal, lo cual podría tener implicaciones directas en la maduración inmunológica del neonato y en su susceptibilidad a enfermedades alérgicas. Diversos estudios han demostrado que los recién nacidos por parto vaginal presentan un microbioma rico en *Bacteroides*, *Escherichia-Shigella*, *Lactobacillus* y *Bifidobacterium* cuya presencia ha sido asociada con la inducción de células T reguladoras y una respuesta inmunitaria tolerogénica.

En contraste, los neonatos nacidos por cesárea muestran un predominio de géneros como *Enterococcus*, *Sphingomonas*, *Neisseria*, *Staphylococcus* y *Klebsiella* microorganismos frecuentemente relacionados con entornos hospitalarios y que pueden inducir una respuesta proinflamatoria, afectando la correcta educación inmunológica del intestino (Reznik et al., 2024). Esta alteración del ecosistema intestinal, especialmente en una etapa crítica del desarrollo inmunológico, ha sido relacionada con un incremento en la incidencia de afecciones como dermatitis atópica, asma y alergias alimentarias. Los hallazgos recientes sugieren que esta disbiosis inicial, aunque atenuada con el tiempo, podría establecer un ambiente inmunológico desfavorable de forma persistente, subrayando la importancia de considerar cuidadosamente las indicaciones no médicas de la cesárea, especialmente en poblaciones pediátricas de alto riesgo (Koc et al., 2025; Reznik et al., 2024).

La cesárea constituye una intervención quirúrgica mediante la cual el neonato es extraído a través de incisiones practicadas en las paredes abdominal y uterina maternas. Su incidencia ha experimentado un notable incremento global, pasando de una frecuencia estimada del 7 % en 1990 al 21 % en años recientes, alcanzando un 32,1 % en los nacimientos registrados en Estados Unidos durante 2022 (Reznik et al., 2024). Aunque este procedimiento representa una herramienta esencial y en muchos casos vital ante determinadas indicaciones clínicas, su uso creciente, frecuentemente motivado por razones no médicas, ha despertado preocupación en relación con sus efectos potencialmente adversos sobre la salud neonatal, entre ellos una mayor propensión a enfermedades crónicas no transmisibles y alteraciones en el desarrollo inmunológico (Saropala et al., 2019).

Evidencias emergentes indican que los neonatos nacidos por cesárea presentan un riesgo superior de desarrollar afecciones alérgicas e inmunomediadas, posiblemente como consecuencia de una modulación inmunitaria inadecuada asociada con un microbioma intestinal atípico. En efecto, se han documentado diferencias sustanciales en la composición del microbioma intestinal de los recién

nacidos, dependientes del tipo de parto. Aquellos nacidos por cesárea exhiben generalmente una menor diversidad microbiana y una colonización alterada, debido a la ausencia de exposición inicial a los microorganismos presentes en el canal vaginal y en la piel materna durante el trabajo de parto. Esta carencia de colonización inicial adecuada podría interferir con la maduración óptima del sistema inmunológico y predisponer al desarrollo de alergias en etapas posteriores de la vida (Koc et al., 2025; Saropala et al., 2019). Asimismo, la cesárea suele implicar la administración profiláctica de antibióticos, lo cual puede perturbar adicionalmente el establecimiento de un microbioma intestinal equilibrado y funcional.

En contraste, el parto por vía vaginal se ha relacionado con una colonización microbiana intestinal más favorable en el neonato. Durante el tránsito por el canal del parto, el recién nacido entra en contacto con la microbiota vaginal y dérmica materna, lo cual contribuye de forma decisiva al desarrollo inmunológico temprano y al equilibrio de la salud intestinal. Esta exposición inicial se ha vinculado con una activación inmunitaria adecuada y una posible reducción en la prevalencia de patologías alérgicas y afecciones respiratorias en la infancia (Pivrcova et al., 2022). Asimismo, la evidencia científica señala que los neonatos nacidos por vía vaginal presentan una mayor diversidad microbiana, factor que se asocia con una disminución en la incidencia de enfermedades de origen alérgico. Dentro de las modalidades de parto vaginal se incluyen procedimientos como el parto asistido mediante bloqueo epidural, la extracción con ventosa y el uso de fórceps; todos ellos comparten, en general, beneficios comparables para la salud materna y neonatal en relación con la cesárea (Pivrcova et al., 2022). Entre las ventajas del parto vaginal se destacan la reducción del tiempo de hospitalización, menor intensidad del dolor postparto y una recuperación física más expedita para la madre. Estos factores pueden favorecer la instauración del vínculo afectivo madre-hijo, así como influir positivamente en los desenlaces clínicos posteriores.

Factores de riesgo para el desarrollo de alergias durante la primera infancia

Diversos factores maternos durante el embarazo, como la dieta, el microbioma, el uso de medicamentos y los antecedentes atópicos, configuran de manera temprana la inmunocompetencia fetal y podrían modular la susceptibilidad del neonato al desarrollo de alergias. Estos determinantes prenatales no actúan de forma aislada, sino que interactúan dinámicamente con el tipo de nacimiento, especialmente en el contexto del parto por cesárea, el cual altera la colonización microbiana inicial. Comprender estas variables maternas permite una interpretación más precisa del entorno inmunológico neonatal y es clave para identificar ventanas críticas de intervención que

contribuyan a reducir el riesgo de enfermedades alérgicas en la infancia (Fujimura et al., 2019; Rennie et al., 2023).

Influencia de los Factores Maternos y la Vía del Nacimiento en la Programación Alérgica Temprana

La creciente prevalencia de enfermedades alérgicas en la primera infancia ha motivado un análisis exhaustivo de los factores prenatales que podrían condicionar el desarrollo inmunológico neonatal, especialmente en lo referente a la interacción entre los antecedentes maternos y el tipo de nacimiento. Más allá de los determinantes genéticos, se ha evidenciado que variables maternas como el patrón dietético, el estado nutricional, la exposición a infecciones, el uso de antibióticos y la diversidad microbiana intrauterina ejercen una influencia directa sobre la maduración de la tolerancia inmunológica fetal.

Es así como, se ha observado que el consumo elevado de ácidos grasos omega 6 frente a una menor ingesta de omega 3 durante la gestación puede inducir un estado inflamatorio crónico de bajo grado, alterando la diferenciación linfocitaria y favoreciendo la polarización hacia fenotipos linfocitos T cooperadores tipo 2 (Th2), asociados a atopía. Asimismo, la deficiencia de vitamina D en el embarazo ha sido relacionada con una menor expresión de TGF- β (Factor de Crecimiento Transformante Beta) y una reducción en la inducción de células T reguladoras, comprometiendo así los mecanismos de tolerancia oral y aumentando la susceptibilidad a sensibilizaciones alimentarias (Fujimura et al., 2019; Rennie et al., 2023).

Lo que señala como la vía del nacimiento actúa como modulador crítico de estos efectos, principalmente a través de su influencia en la colonización microbiana inicial. El parto por cesárea, al evitar la exposición del neonato al microbioma vaginal y perianal materno, retrasa la adquisición de bacterias comensales claves para la maduración inmunitaria, como *Bifidobacterium* y *Lactobacillus*, lo que altera profundamente el eje microbiota-sistema inmune (Fujimura et al., 2019). Esta disbiosis temprana ha sido vinculada con una menor capacidad para inducir tolerancia a antígenos alimentarios y un aumento de respuestas proinflamatorias. En neonatos nacidos por cesárea y expuestos simultáneamente a factores de riesgo materno como dietas ricas en ultraprocesados, uso prenatal de antibióticos o carencia de suplementación adecuada con vitamina D, se ha descrito un riesgo significativamente mayor de alergias alimentarias y enfermedades atópicas. Estos hallazgos sugieren que la programación inmunológica perinatal no depende únicamente de la vía del nacimiento, sino de una sinergia compleja entre factores maternos, prácticas obstétricas y exposiciones ambientales tempranas. Así, la integración de estrategias preventivas durante el embarazo, como la modulación dietética, el uso racional de fármacos, la optimización del microbioma

materno y la elección informada de la vía de parto representa una oportunidad concreta para disminuir la carga de enfermedades alérgicas en la infancia (Fujimura et al., 2019; Rennie et al., 2023).

Más allá de la dieta, la exposición a antibióticos o la composición del microbioma materno, se ha identificado que el parto por cesárea interfiere directamente en mecanismos inmunes esenciales del neonato, como la activación inmediata de las células epiteliales intestinales, las cuales son claves para establecer tolerancia inmunológica a través del reconocimiento de señales bacterianas como los lipopolisacáridos. Esta interrupción condiciona una menor producción de citoquinas proinflamatorias necesarias para madurar el sistema inmunológico (factor de necrosis tumoral alfa (TNF- β), interleucina 6 (IL-6), interferón gamma (IFN- β)), así como una reducción en inmunoglobulinas como la inmunoglobulina A (IgA), fundamentales para la protección de las mucosas (Rennie et al., 2023).

Además, la cesárea altera la composición microbiana inicial del intestino, limitando la transmisión vertical de cepas beneficiosas como *Bacteroides vulgatus* y *Faecalibacterium*, lo que perpetúa un estado de disbiosis asociado con mayor incidencia de alergias, asma, diabetes tipo 1 y obesidad. A nivel inmunológico sistémico, se ha documentado una disminución sostenida en células T reguladoras, claves en la tolerancia inmunitaria, así como un aumento en subpoblaciones B hiperactivas, lo cual genera un entorno propenso a respuestas inflamatorias exageradas ante estímulos inofensivos. Frente a este escenario, intervenciones tempranas con probióticos específicos se perfilan como herramientas terapéuticas prometedoras para restablecer la ecología intestinal y apoyar la maduración inmune, aunque su aplicación aún requiere precisión en cepas, dosis y tiempo de administración. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de considerar el contexto inmunológico perinatal como un eje estratégico en la prevención primaria de enfermedades crónicas, integrando los factores maternos y la vía de parto dentro de un enfoque preventivo personalizado, basado en evidencia microbiológica e inmunológica robusta.

Implicaciones Inmunológicas de la Leche Materna en el Riesgo de Alergias

La leche materna desarrolla un rol clave en la prevención de enfermedades alérgicas en la infancia, principalmente en neonatos nacidos por cesárea, quienes presentan una colonización intestinal alterada y una respuesta inmunológica menos eficiente frente a los alérgenos. La leche materna no solo transfiere nutrientes, sino también alérgenos en cantidades mínimas, inmunoglobulinas específicas como la inmunoglobulina G (IgG) y la IgA, complejos inmunes (complejos inmunes (ICs)) y citocinas reguladoras como TGF- β , que en conjunto promueven la tolerancia inmunológica en el neonato. Se ha demostrado

de manera directa como los complejos inmunes formados por IgG y alérgenos presentes en la leche materna inducen proliferación de células T reguladoras a través de receptores receptor neonatal Fc (FcRn) en el epitelio intestinal del lactante, favoreciendo un ambiente inmunológico tolerogénico.

Además, existen datos que reportan que el riesgo de sensibilización al maní fue significativamente menor en niños cuyas madres consumieron maní durante la lactancia y lo introdujeron tempranamente en la dieta infantil, destacando una sinergia entre los factores maternos y la exposición directa del lactante. Estos efectos protectores fueron más evidentes en nacidos por cesárea, quienes, al no haber sido expuestos al microbioma vaginal materno, podrían beneficiarse más de los componentes inmunomoduladores de la leche materna. Así, la lactancia materna prolongada y combinada con una adecuada introducción de alimentos alérgicos durante el primer año de vida podría contrarrestar las alteraciones inmunológicas inducidas por la cesárea, reduciendo la incidencia de alergias alimentarias y respiratorias en la infancia temprana (Fujimura et al., 2019).

Repercusiones Genético-Ambientales del Modo de Nacimiento en la Susceptibilidad Alérgica Infantil

Se han detectado como los factores genéticos y ambientales influyen en la susceptibilidad a enfermedades alérgicas durante la infancia, especialmente en función al tipo de parto. En los nacidos por cesárea, la exposición microbiana inicial es limitada, generando una colonización intestinal atípica caracterizada por microorganismos cutáneos maternos y del entorno hospitalario, como *Staphylococcus*, *Klebsiella* y *Enterococcus*, en lugar de bacterias beneficiosas como *Bacteroides*, *Bifidobacterium* y *Escherichia coli*, típicas del parto vaginal. Esta alteración temprana impacta negativamente en la activación de las células epiteliales intestinales y en la respuesta del sistema inmune innato, al reducir el contacto con lipopolisacáridos microbianos que normalmente inducen tolerancia inmunológica mediante receptor tipo toll 4 (TLR4).

A nivel inmunológico, los neonatos nacidos por cesárea presentan una menor proporción de células T reguladoras (Foxp3+), menor producción de citoquinas antiinflamatorias (como IL-10 y TGF- β) y una activación subóptima del eje epitelio-microbiota, lo que prolonga la inmadurez inmunológica y favorece un perfil Th2 proalérgico. (Fujimura et al., 2019; Rennie et al., 2023). Además, existe una predisposición genética en hijos de madres con asma, donde la inmadurez de la microbiota durante el primer año incrementa significativamente el riesgo de asma y otras enfermedades inmunomediadas (Corona-Rivera et al., 2022). Es así, como se evidencia la interacción entre el tipo de parto, la transmisión microbiana materna,

y el entorno inmunológico temprano que constituyen un eje central en la programación de la salud inmunológica, modulando el riesgo de enfermedades alérgicas más allá del componente genético individual (Zhang et al., 2021).

Incremento de las cesáreas en el sector privado y su impacto en el sistema público

En Ecuador existe una diferencia notable estadísticamente de la vía de parto, según el sector público o privado. Según estudios realizados, en el sector público la incidencia de cesáreas durante el período 2001-2013 fue de 22.3%, mientras que en el sector privado fue del 57.5%. Reflejando una diferencia significativa, ya que más del doble de los partos en instituciones privadas fueron por cesárea en comparación con el sector público. Esto ocurre debido a que en el ámbito privado hay mayor prevalencia de procedimientos innecesarios que no cuentan con justificación médica adecuada para realizarse, a comparación de los controles estrictos que se desarrollan en el sector público.

En las últimas décadas, se ha documentado un incremento sostenido y desproporcionado en la frecuencia de cesáreas electivas, particularmente en países en vías de desarrollo, alcanzando tasas superiores al 40%, cifra que contrasta significativamente con la recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que establece un rango óptimo entre el 10% y el 15% del total de nacimientos. Este fenómeno se ha observado con mayor notoriedad en el sector privado, donde las indicaciones médicas estrictas han sido progresivamente reemplazadas por criterios no clínicos, incluyendo la preferencia materna o la recomendación médica infundada. Desde el punto de vista inmunológico, esta tendencia genera un contexto preocupante, ya que la cesárea electiva interfiere con la fisiología del parto y la transferencia microbiana vertical, eventos fundamentales para la maduración del sistema inmunitario neonatal.

En ausencia del trabajo de parto y del paso por el canal vaginal, el neonato no es expuesto al microbioma materno vaginal y perianal, retrasando y distorsionando la colonización inicial del intestino, fenómeno que se ha correlacionado con un perfil microbiano disbiótico caracterizado por baja diversidad y predominio de bacterias hospitalarias oportunistas. Esta alteración del eje microbiota-sistema inmune compromete la adecuada inducción de células T reguladoras, disminuye la producción de inmunoglobulina A secretora (inmunoglobulina A secretora (sIgA) en la mucosa intestinal, y favorece un microambiente proinflamatorio dominado por una polarización Th2, altamente asociada con el desarrollo de patologías alérgicas como la dermatitis atópica, el asma bronquial y las alergias alimentarias. A nivel poblacional, el incremento de cesáreas no justificadas implica también un costo sanitario considerable, dada la mayor frecuencia

de complicaciones respiratorias neonatales, tales como la Taquipnea Transitoria del Recién Nacido y el Síndrome de Distrés Respiratorio Neonatal, que requieren cuidados intensivos especializados. Por lo que se infiere que, la cesárea electiva, especialmente cuando no obedece a criterios obstétricos legítimos, representa un factor de riesgo inmunológico relevante en la programación temprana de enfermedades alérgicas, constituyendo no solo un desafío clínico, sino también un problema de salud pública con repercusiones inmunológicas epidemiológicas y económicas (Moncayo Rivera et al., 2021).

En base a los hallazgos revisados en esta investigación, se logró sustentar de manera consistente la hipótesis de que el tipo de nacimiento, particularmente la cesárea electiva, constituye un determinante crítico en la programación inmunológica neonatal y, por ende, en la susceptibilidad al desarrollo de enfermedades alérgicas durante la primera infancia. La cesárea, al evitar la exposición del neonato al microbioma vaginal y fecal materno, interrumpe la transferencia vertical de microorganismos comensales claves como *Bacteroides*, *Lactobacillus* y *Bifidobacterium*, cuyo papel inmunomodulador se ha vinculado con la inducción de células T reguladoras (Treg) y el establecimiento de un microambiente inmunológico tolerogénico.

Esta disbiosis temprana condiciona una respuesta inmune inmadura, dominada por fenotipos linfocitarios Th2, asociados a reacciones de hipersensibilidad tipo I. Además, debido a una menor producción de inmunoglobulina A secretora (sIgA), TGF- β e IL-10, elementos fundamentales para la tolerancia oral y la homeostasis mucosal. Este perfil inmunológico disfuncional se acentúa en presencia de factores de riesgo maternos como el uso prenatal de antibióticos, deficiencias vitamínicas, consumo de dietas proinflamatorias y antecedentes de atopía, configurando un entorno propenso al desarrollo de patologías como dermatitis atópica, asma bronquial y alergias alimentarias.

En contraposición, el parto cefalovaginal permite una colonización bacteriana más diversa y adecuada, facilitando una maduración inmunitaria más eficiente y una menor incidencia de enfermedades alérgicas. Adicionalmente, la lactancia materna surge como un factor modulador protector, especialmente en neonatos nacidos por cesárea, al transferir inmunoglobulinas, citocinas antiinflamatorias y complejos inmunes que restauran parcialmente las deficiencias inmunológicas inducidas por el tipo de parto.

Es importante señalar que los estudios incluidos en la revisión presentan limitaciones metodológicas significativas, como la variabilidad en los criterios diagnósticos, la insuficiente consideración de factores de confusión y la limitada representación de poblaciones latinoamericanas. Estas deficiencias metodológicas resaltan la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales y multicéntricas con diseños rigurosos, que permitan establecer

relaciones causales más consistentes y contextualizadas en diversos escenarios epidemiológicos.

CONCLUSIONES

La vía de nacimiento constituye un modulador inmunológico temprano de gran relevancia, con implicaciones directas en la susceptibilidad a enfermedades alérgicas en la infancia. El parto por cesárea, especialmente cuando es electivo y no está médicamente indicado, se asocia con una colonización microbiana intestinal anómala, una activación inmunológica inadecuada y un riesgo aumentado de patologías atópicas, situación que se ve agravada por factores maternos adversos y la falta de lactancia materna.

Frente a esta evidencia, se hace indispensable adoptar una perspectiva perinatal integradora que promueva el parto vaginal siempre que sea posible, así como intervenciones orientadas a la preservación del microbioma materno-infantil. Estas estrategias deben incluir la promoción de la lactancia materna exclusiva, la suplementación nutricional adecuada durante el embarazo y la vigilancia estricta de la indicación de cesáreas en el ámbito privado. Considerar el contexto inmunológico perinatal como una ventana crítica para la prevención primaria de enfermedades alérgicas representa un cambio de paradigma necesario en salud pública y práctica clínica, especialmente en regiones con alta tasa de cesáreas innecesarias como América Latina.

REFERENCIAS

- Angolile, C. M., Max, B. L., Mushemba, J., & Mashauri, H. L. (2023). Global increased cesarean section rates and public health implications: A call to action. *Health Science Reports*, 6(5), e1274. <https://doi.org/10.1002/hsr2.1274>
- Corona-Rivera, J., Peña-Padilla, C., Morales-Domínguez, G. E., & Romero-Bolaño, Y. M. (2022). Aspectos genéticos implicados en el asma. *Revista Alergia México*, 69(1), 21–30. <https://doi.org/10.29262/ram.v69i1.1031>
- Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). *Estadísticas Vitales: Nacidos vivos y defunciones fetales 2020*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Nacimientos_Defunciones/Nacidos_vivos_y_def_fetales_2020/Principales_resultados_ENV_EDF_2020.pdf
- Fujimura, T., Chin Lum, S. Z., Nagata, Y., Kawamoto, S., & Oyoshi, M. K. (2019). Influences of maternal factors over offspring allergies and the application for food allergy. *Frontiers in Immunology*, 10, 1933. <https://doi.org/10.3389/fimmu.2019.01933>

- Koc, B., Sanlier, N. T., & Sanlier, N. (2025). Relationship with food allergies and birth mode and microbiota. *Egypt Pediatric Association Gazette*, 73, 19. <https://doi.org/10.1186/s43054-025-00363-w>
- Liu, X., Zhou, J., Chen, J., Li, L., Yuan, L., Li, S., Sun, X., & Zhou, X. (2024). Risk of Asthma and Allergies in Children Delivered by Cesarean Section: A Comprehensive Systematic Review. *The journal of allergy and clinical immunology. In practice*, 12(10), 2764–2773. <https://doi.org/10.1016/j.jaip.2024.06.022>
- Mitselou, N., Hallberg, J., Stephansson, O., Almqvist, C., Melén, E., & Ludvigsson, J. F. (2018). Cesarean delivery, preterm birth, and risk of food allergy: Nationwide Swedish cohort study of more than 1 million children. *The Journal of allergy and clinical immunology*, 142(5), 1510–1514.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2018.06.044>
- Moncayo Rivera, D. M., Moncayo Rivera, C. M., Serpa Calderón, J. M., & Chacha Suscal, N. R. (2021). Elective Cesarean Section as a Risk Factor Associated with Neonatal Respiratory Distress Syndrome. *Anatomía Digital*, 4(1), 225–243. <https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v4i1.1561>
- Mueller, N. T., Shin, H., Pizoni, A., Werlang, I. C., Matte, U., Goldani, M. Z., Goldani, H. A., & Dominguez-Bello, M. G. (2016). Birth mode-dependent association between pre-pregnancy maternal weight status and the neonatal intestinal microbiome. *Scientific reports*, 6, 23133. <https://doi.org/10.1038/srep23133>
- Ojeda Fernández, P., & Ojeda Fernández, I. (2021). *Alergias y embarazo: cuidados y tratamientos seguros* (2.^a ed.). Fundación BBVA & SEAIC. <https://www.fbbva.es/alergia/situaciones-especiales/alergia-y-embarazo/>
- Pinto Coelho, G. D., Arial Ayres, L. F., Barreto, D. S., & Henriques, B. D. (2021). La microbiota adquirida de acuerdo con la vía de nacimiento: una revisión integradora. *Revista latino-americana de enfermagem*, 29, e3446. <https://doi.org/10.1590/1518.8345.4466.3446>
- Pivrcova, E., Kotaskova, I., & Thon, V. (2022). Neonatal diet and gut microbiome development after C-section during the first three months after birth: A systematic review. *Frontiers in Nutrition*, 9, 941549. <https://doi.org/10.3389/fnut.2022.941549>
- Rennie, G. H., Zhao, J., Camus-Ela, M., Shi, J., Jiang, L., Zhang, L., Wang, J., & Raghavan, V. (2023). Influence of Lifestyle and Dietary Habits on the Prevalence of Food Allergies: A Scoping Review. *Foods*, 12(17), 3290. <https://doi.org/10.3390/foods12173290>
- Reznik, S. E., Akinyemi, A. J., Harary, D., Latuga, M. S., Fuloria, M., & Charron, M. J. (2024). The effect of cesarean delivery on the neonatal gut microbiome in an under-resourced population in the Bronx, NY, USA. *BMC pediatrics*, 24(1), 450. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04908-7>
- Saropala, N. (2019). *The benefits to be gained from vaginal delivery*. Bumrungrad International Hospital. <https://www.bumrungrad.com/en/health-blog/january-2019/vaginal-delivery>
- Soto-Hilario, J. D., Torres-Condori, G. M., Fabián-Flores, F. G., Quispe-Coylla, M., Llanos-de Tarazona, M. I., & Ramírez-Montaldo, R. (2025). *Cuidados de enfermería pediátrica: Manual didáctico médico-quirúrgico*. Sophia Editions.
- Soto-Ramírez, N., Ziyab, A. H., Karmaus, W., Zhang, H., Kurukulaaratchy, R. J., Ewart, S., & Arshad, S. H. (2013). Epidemiologic methods of assessing asthma and wheezing episodes in longitudinal studies: measures of change and stability. *Journal of epidemiology*, 23(6), 399–410. <https://doi.org/10.2188/jea.je20120201>
- Stokholm, J., Blaser, M. J., Thorsen, J., Rasmussen, M. A., Waage, J., Vinding, R. K., et al. (2018). Maturation of the gut microbiome and risk of asthma in childhood. *Nature Communications*, 9(1), 141. <https://doi.org/10.1038/s41467-017-02573-2>
- Zhang, C., Li, L., Jin, B., Xu, X., Zuo, X., Li, Y., et al. (2021). The effects of delivery mode on the gut microbiota and health: State of art. *Frontiers in Microbiology*, 12, 724449. <https://doi.org/10.3389/fmicb.2021.724449>
- Zimmermann, P., & Curtis, N. (2018). The influence of the intestinal microbiome on vaccine responses. *Vaccine*, 36(30), 4433–4439. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2018.04.066>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Carolina Alejandra Vásquez-Guarnizo, Josué Acosta-Acosta: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

ESTRATEGIA

LÚDICO-INCLUSIVA PARA FOMENTAR EL CONTROL POSTURAL EN EQUILIBRIO ESTÁTICO Y DINÁMICO EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

PLAYFUL-INCLUSIVE STRATEGY TO PROMOTE POSTURAL CONTROL IN STATIC AND DYNAMIC BALANCE IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Julio Cesar Jara-Romo¹

E-mail: jcjarar@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6651-9237>

Viviana Margothe Murillo-Alvear¹

E-mail: vmmurilloa@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8692-3389>

Sonia Guerra-Iglesias¹

E-mail: sguerrai@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0853-1036>

German Rafael Rojas-Valdés¹

E-mail: grrojasv@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0380-6304>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Jara-Romo, J. C., Murillo-Alvear, V. M., Guerra-Iglesias, S., & Rojas-Valdés, G. R. (2026). Estrategia lúdico-inclusiva para fomentar el control postural en equilibrio estático y dinámico en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 39-50.

Presentación: 09/10/2025

Aceptación: 30/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El trastorno del espectro autista es una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivos y una sensibilidad atípica a estímulos sensoriales. El propósito central del estudio fue la elaboración de una estrategia lúdico inclusiva, mediante un enfoque físico-cognitivo para el desarrollo del control postural en equilibrio estático y dinámico en niños con TEA durante la clase de educación física. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, desarrollado mediante un estudio de caso. La valoración descriptiva de las dimensiones e indicadores se realizó a partir de; observación directa al proceso, evaluación a través de la Lista de Cotejo y la Escala de Equilibrio Pediátrica. El proceso de validación de la propuesta se efectuó mediante la técnica del grupo focal. Con la implementación de las actividades lúdico inclusivas los resultados alcanzados en ambos casos se evalúan en indicadores de autonomía funcional y habilidad emergente. Se fortaleció la regulación del equilibrio y la capacidad de respuesta ante entornos variables. Los avances obtenidos evidencian que la implementación de un enfoque que articule componentes físicos y cognitivos, favoreció el desarrollo integral de los niños, potenciando sus habilidades motoras, cognitivas y socioemocionales.

Palabras clave:

Trastorno del espectro autista, estrategia lúdico inclusiva, control postural, educación física.

ABSTRACT

The autism spectrum disorder is a neurodevelopmental condition characterized by persistent difficulties in social communication, repetitive patterns of behavior, and atypical sensitivity to sensory stimuli. The research aimed at developing an inclusive playful strategy, using a physical-cognitive approach for the development of postural control in static and dynamic balance in children with ASD during physical education class. The study is framed within a qualitative approach, with descriptive scope, developed through a case study. The descriptive evaluation of the dimensions and indicators was carried out through direct observation, assessment using the checklist, and the Pediatric Balance Scale. The process of validating the proposal was carried out using the focus group technique. With the implementation of inclusive playful activities, the results achieved in both cases are evaluated using indicators of functional autonomy and emerging skill. The regulation of balance and the ability to respond to variable environments were strengthened. The progress made shows that the implementation of an approach that integrates physical and cognitive components favored the comprehensive development of the children, enhancing their motor, cognitive, and socio-emotional skills.

Keywords:

Autism spectrum disorder, inclusive playful strategy, postural control, physical education.

INTRODUCCIÓN

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivos y una sensibilidad atípica a estímulos sensoriales. El término espectro refleja la diversidad de manifestaciones clínicas. Se considera un trastorno de etiología multifactorial al estar implícito factores genéticos, epigenéticos y ambientales. Se han identificado más de 100 variantes genéticas asociadas al autismo, lo que sugiere un carácter poligénico. Estas variantes se identifican por los procesos de sinaptogénesis, la plasticidad neuronal y la conectividad cerebral (Escos et al., 2025).

Los niños con edades entre cinco a ocho años que presentan TEA muestran variabilidad en las manifestaciones clínicas, especialmente en el ámbito motor. A esta edad, es común observar dificultades en la coordinación motora fina y gruesa, hipotonía muscular, alteraciones en el control postural, patrones de marcha atípicos y en equilibrio general (López et al., 2022). Estas características motoras no solo afectan la ejecución de actividades físicas cotidianas, sino que inciden en la participación escolar y social, limitando la autonomía funcional del niño (Casimiro et al., 2025).

Los trastornos motrices en niños con TEA preceden al diagnóstico formal y están estrechamente relacionados con el desarrollo del lenguaje y la comunicación. El retraso en la adquisición de la marcha independiente y la presencia de estereotipias motoras se asocian con una expresión verbal deficiente. Presentan además dificultades en la planificación motora y en la ejecución de movimientos coordinados durante en esta etapa (López et al., 2022). Autores como Marroquín et al. (2025), señalan que para la atención a estos patrones motores disfuncionales se requiere de intervenciones específicas desde la fisioterapia y la psicomotricidad. Esta atención implica integrar, el fortalecimiento muscular y el entrenamiento en habilidades motoras adaptativas, con énfasis en contextos lúdicos y educativos.

La educación física se ha consolidado como un método indispensable para potenciar el desarrollo integral de los niños con TEA, especialmente al tratamiento del control postural y al equilibrio general. A través de actividades físicas estructuradas y adaptadas, se promueve la estimulación sensoriomotora, la conciencia corporal y la coordinación motora, aspectos que suelen estar comprometidos en esta población (Hortal & Sanchis, 2022). La inclusión efectiva al proceso docente requiere de un enfoque interdisciplinario que considere las necesidades individuales de cada niño con TEA. La formación docente, el diseño de actividades adaptadas son elementos indispensables para garantizar una experiencia educativa enriquecedora (Maravé et al., 2021).

La inclusión efectiva a las clases de educación física requiere un enfoque interdisciplinario que integre la pedagogía, la psicomotricidad y la neuro-educación. Proyectos como Connect Life with Sport, desarrollados en el marco del programa Erasmus+, han evidenciado que la actividad física adaptada mejora significativamente el equilibrio, la coordinación y la percepción propioceptiva en niños con TEA (Guillén et al., 2024). En este orden la educación inicial representa un escenario privilegiado para implementar programas de intervención psicomotriz que favorezcan el control postural en contextos lúdicos. Mediante, la implementación de estrategias de ejercicios físicos, actividades sensoriomotoras que han demostrado ser eficaces para mejorar el equilibrio en estos niños (González León & González Olguín, 2024).

Estudios relacionados con el tema, demuestran que los niños con TEA presentan mayores desplazamientos del centro de presión y menor complejidad en el balanceo postural, lo que evidencia la necesidad de intervenciones específicas desde edades tempranas (Li et al., 2021). En este sentido, mediante la implementación de programas que incorporan ejercicios de equilibrio dinámico, circuitos motores y actividades lúdicas se evidencian resultados positivos en la mejora del control postural y en la reducción de conductas estereotipadas.

Aunque la literatura especializada ha aportado numerosos argumentos sobre la importancia del control postural en edades tempranas, todavía persisten insuficiencias conceptuales y prácticas que dificultan la implementación de estrategias en el logro de una estimulación de habilidades y capacidades físicas. Los modelos de intervención se enfocan en resaltar sus efectos positivos de forma general, pero carecen de herramientas metodológicas que logren personalizar las acciones según las características específicas de cada niño con TEA. La inclusión de estas metodologías en el currículo escolar, así como la utilización de apoyos visuales y la participación activa mediante el juego contribuye significativamente al desarrollo integral de esta población.

Estas carencias metodológicas implican que los aspectos esenciales que potencian significativamente la experiencia formativa dentro de la clase de educación física se afecten. En función de esta problemática, el propósito central del estudio fue elaborar una estrategia lúdico-inclusiva, mediante un enfoque físico-cognitivo para el desarrollo del control postural en equilibrio estático y dinámico en niños con TEA durante la clase de educación física.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, desarrollado a través de un estudio de caso, con alcance descriptivo, esta perspectiva interpretativa busca comprender el fenómeno educativo desde la experiencia observada,

en lugar de medirlos cuantitativamente. Su orientación metodológica permitió captar los cambios ocurridos del proceso vivido por los niños y docentes, facilitando una comprensión contextualizada de la dinámica educativa realizada.

Este tipo de estudio no experimental se centra en comprender las experiencias y significados construidos por los participantes, sin manipular variables, según Rivas et al. (2021), la investigación cualitativa, implica establecer vínculos dialógicos entre el investigador y los sujetos involucrados, reconociendo sus saberes y promoviendo una interacción psicosocial que sustente el rigor metodológico. Esta perspectiva favorece una comprensión reflexiva, esencial para abordar procesos educativos como la inclusión de niños con TEA a la clase de educación física.

Durante el estudio realizado se utilizaron métodos empíricos que facilitaron la recolección de la información acerca de las respuestas de desarrollo del control postural de los niños con TEA, durante la ejecución de las actividades lúdicas inclusivas, previamente diseñadas en función de las limitaciones físicas y cognitivas detectadas. Mediante una observación sistematizada se registraron las dinámicas de interacción de todos los niños, que permitió ordenarlas según los objetivos planteados en la intervención. Se realizó una entrevista semiestructurada al docente de educación física, en la cual se obtuvieron apreciaciones sobre los avances del control postural en equilibrio estático y dinámico, así como los logros comportamentales observados en el entorno educativo. El análisis documental se enfocó en revisar el contenido del programa de educación física junto a los informes psicopedagógicos de los niños con TEA, acciones que revelaron vacíos epistémicos en términos de fundamentación teórica y de recursos metodológicos adaptados a los trastornos del neurodesarrollo.

El uso de la triangulación metodológica enriqueció el proceso de caracterización inicial realizado, posibilitando el contraste de la información recogida desde diversas aproximaciones analíticas. Esta estrategia permitió detectar puntos de coincidencias y discrepancias entre las técnicas empleadas y las fuentes consultadas, aportando una visión contextualizada a la problemática existente, aspecto metodológico que fortaleció la interpretación de los resultados obtenidos desde una visión cualitativa.

La propuesta se validó mediante la técnica de grupo focal, orientada a captar las valoraciones colectivas sobre la pertinencia y funcionalidad en el contexto de la educación física. Esta aprobación permitió generar un espacio de intercambio reflexivo entre los docentes de esta disciplina, se analizaron las implicaciones prácticas de la estrategia diseñada. De acuerdo con Sánchez et al. (2021), los procesos de validación que incorporan la interacción directa con los participantes favorecen la construcción de conocimiento situado, al integrar las experiencias de quienes están inmersos en la investigación pedagógica-educativa.

El estudio se centró en una institución educativa urbana localizada en la ciudad de Quito en Ecuador, seleccionada como unidad de análisis por contar con un número significativo de niños diagnosticados con TEA. Se empleó un muestreo intencional de carácter no probabilístico, priorizando el contexto con mayor concentración de casos, lo que permitió conformar una muestra de 21 estudiantes de Primera de Básica, con 5 años de edad, de los cuales dos presentan trastornos del neurodesarrollo. Se resumió información a través del docente de educación física del grupo, y se incluyó la participación de siete docentes de la disciplina, quienes contribuyeron como miembros del grupo focal al aportar sus observaciones y perspectivas pedagógicas para fundamentar la implementación práctica de la propuesta.

Durante el transcurso de ocho semanas se efectuó la estrategia lúdico inclusiva dirigida a el desarrollo del control postural en equilibrio estático y dinámico de los niños con TEA de Primera de Básica. La fase final del proceso estuvo dedicada a la valoración de la propuesta, realizada a través del método de grupo focal. Para el análisis de las técnicas, métodos e instrumentos utilizados en el estudio, se establecieron categorías evaluativas organizadas en dimensiones e indicadores que permitieron organizar y examinar de forma sistemática la información recolectada. Esta configuración metodológica facilitó la vinculación entre los datos empíricos y los criterios evaluativos definidos, Según Álvarez et al. (2025), el uso de indicadores bien definidos permite traducir constructos complejos en elementos verificables, lo que fortalece la calidad del análisis y orienta procesos de mejora continua en el ámbito educativo (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción metodológica para valorar el desarrollo del control postural en equilibrio estático y dinámico en niños con TEA durante la clase de educación física.

DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
A. Estabilidad Corporal General	A.1: Mantener la postura sin apoyo externo (≥10 seg). A.2: Control del centro de gravedad en posición bipodal y unipodal. A.3: Ausencia de movimientos compensatorios excesivos (balanceos, uso de brazos).	Observación directa Evaluación mediante la Lista de cotejo
B. Integración Sensorial y Psicomotriz	B.1: Respuesta adaptativa ante estímulos multisensoriales. B.2: Sincronización entre percepción espacial y ejecución motriz. B.3: Ajuste postural ante variaciones del entorno (obstáculos o superficies irregulares).	Observación directa Evaluación mediante la Lista de cotejo
C. Equilibrio Estático	C.1: Mantenerse de pie sin apoyo C.2: Permanecer sentado sin respaldo C.3: Equilibrio en posición unipodal C.4: Transferencia de peso sin pérdida de postura	Observación directa Escala de Equilibrio Pediátrica (PBS)
D. Equilibrio Dinámico	D.1: Caminar en línea recta D.2: Girar 360° sin desequilibrarse D.3: Recoger objetos del suelo D.4: Cambiar de posición	Observación directa Escala de Equilibrio Pediátrica (PBS)

Durante el proceso investigativo se implementaron dos instrumentos de evaluación adaptados al enfoque metodológico del estudio: una lista de cotejo diseñada para valorar cualitativamente el desarrollo postural y las limitaciones observadas durante la ejecución de las actividades, y la Escala de Equilibrio Pediátrica (Pediatric Balance Scale, PBS), seleccionada por su capacidad de medir indicadores específicos de equilibrio funcional en niños con TEA. En la fase inicial, correspondiente a la primera semana de intervención, se aplicó la lista de cotejo “Tabla 2” para las dimensiones A y B mediante observación directa, mientras que la Escala de PBS “Tabla 3” permitió registrar el desempeño en las dimensiones C y D. Posteriormente, tras la implementación del sistema de actividades lúdicas, ambos instrumentos se utilizaron nuevamente para contrastar los progresos alcanzados por los niños con TEA relacionados con el desarrollo de control postural en equilibrio estático y dinámico durante la clase de educación física.

Tabla 2. Lista de Cotejo para valorar el progreso del desarrollo del control postural en el contexto de la clase de educación física.

Dimensión A: Estabilidad Corporal General					
INDICADORES	Realiza de forma independiente y controlada	Presen- ta ligera dificultad o compensa- ción	Requiere asistencia mí- nima o pierde parcialmente el equilibrio	Necesita ayuda signi- ficativa para completar la tarea	Incapaz de realizar la tarea, incluso con ayuda
A. 1: Mantiene postura sin apoyo externo (≥10 seg)					
A.2: Control del centro de gravedad (bipodal/uni- podal)					
A.3: Ausencia de movimientos compensatorios excesivos					
Dimensión B. Integración Sensorial y Psicomotriz					
B.1: Respuesta adaptativa ante estímulos multi- sensoriales					
B.2: Sincronización entre percepción espacial y ejecución motriz					
B.3: Ajuste postural ante variaciones del entorno					

La Escala de Equilibrio Pediátrica (Recursosfisioterapia, 2024), se utilizó desde una perspectiva cualitativa, proporcionado una interpretación del control postural de los niños con TEA en situaciones de equilibrio estático y dinámico. Este enfoque permitió observar cómo se realiza cada acción psicomotriz en lugar de centrarse en valores numéricos. Se consideraron aspectos como la fluidez del movimiento, la seguridad emocional del niño y el nivel de confianza corporal adaptada.

Tabla 3. Diseño estandarizado de la Escala de Equilibrio Pediátrica contextualizada a los niños con TEA.

Escala evaluativa, según el desempeño del niño para la valoración de la Escala de Equilibrio Pediátrica		
Puntuación	Descripción del desempeño	Interpretación cualitativa orientada al desempeño psicomotriz
4 puntos	Realiza la tarea de forma independiente y controlada	Autonomía Funcional: Si el niño ejecuta las actividades con naturalidad, autonomía y estabilidad refleja un dominio funcional alto, capaz de integrarse con facilidad al entorno educativo sin requerir apoyo externo.
3 puntos	Realiza la tarea con ligera dificultad o compensación	
2 puntos	Requiere asistencia mínima o pierde parcialmente el equilibrio	Habilidad Emergente: Si el desempeño incluye conductas compensatorias, como balanceos leves o apoyo visual para mantener la postura, se considera que el niño se encuentra en proceso de consolidación.
1 punto	Necesita ayuda significativa para completar la tarea	
0 puntos	Incapaz de realizar la tarea, incluso con ayuda	Dependencia Significativa: cuando el niño depende de la asistencia del docente, muestra inseguridad, disociación motora o requiere instrucciones repetidas, se interpreta que su desarrollo postural se encuentra limitado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante la fase de caracterización inicial, se aplicaron instrumentos cualitativos con el objetivo de identificar el desempeño de los niños con TEA en el contexto de la clase de educación física. Esta etapa permitió observar patrones de control postural, revelando limitaciones específicas en la estabilidad corporal y la integración sensorial (Figura 1).



Figura 1. Descripción triangular de los resultados caracterizados inicialmente a través de métodos y fuentes de investigación

A partir de estas manifestaciones, se diseñó un proceso de evaluación continua mediante la triangulación de fuentes y métodos, que incluyó:

Observación directa: durante las clases de educación física.

Valoraciones funcionales estandarizadas y revisión de documentos metodológicos: Valoración inicial de la Lista de Cotejo y La Escala de Equilibrio Pediátrica, para valorar el control postural en situaciones de equilibrio estático y dinámico.

Aportes del grupo focal y entrevista al docente: ofrecieron perspectivas pedagógicas sobre el desarrollo cognitivo y el control postural de los casos estudiados.

Esta triangulación fortaleció la validez del análisis al integrar datos empíricos, valoraciones y observaciones directas, expresadas en:

-Insuficiente articulación entre actividades psicomotrices y dinámicas lúdicas inclusivas: Las propuestas presentan una débil integración entre el movimiento y el juego, lo que reduce su potencial para fomentar el desarrollo del control postural de manera significativa.

-Inconsistencias en la planificación de contenidos programáticos inclusivos identificados por una planificación poco estructurada, con vacíos en cuanto a secuencia, profundidad y pertinencia de los contenidos relacionados con el control postural para el nivel educativo correspondiente.

-Limitadas directrices metodológicas orientadas al desarrollo del control postural, determinadas por un enfoque pedagógico, el cual carece de instrucciones concretas para facilitar la implementación efectiva de estrategias orientadas al desarrollo del control corporal, cognitivo e inclusivo.

-Limitada formación didáctico-pedagógica del docente para la atención inclusiva a los niños con TEA, manifestada en una exigua preparación de enfoques didácticos y neuroeducativos que incidan en la calidad de las intervenciones y en la adaptabilidad de las propuestas a las particularidades individuales de los casos objeto de estudio.

-Insuficiente interrelación disciplinar para la atención a los trastornos posturales, observándose una insuficiente contrastación entre las áreas educativas implicadas para la atención a este tipo de trastornos del neurodesarrollo. Estas carencias didácticas metodológicas se relacionan con las manifestaciones individuales y el desempeño de los niños con TEA durante la clase de educación física.

Descripción de la estrategia lúdica inclusiva para niños con TEA, en la clase de educación física.

La estrategia lúdica recreativa se organiza por etapas con fases específicas para el desarrollo del control postural en equilibrio dinámico y estático durante la clase de educación física como cualidad resultante. La propuesta se sustenta en las consideraciones de Rimascuca et al. (2025), y se contextualiza al estudio desarrollado (Figura 2).

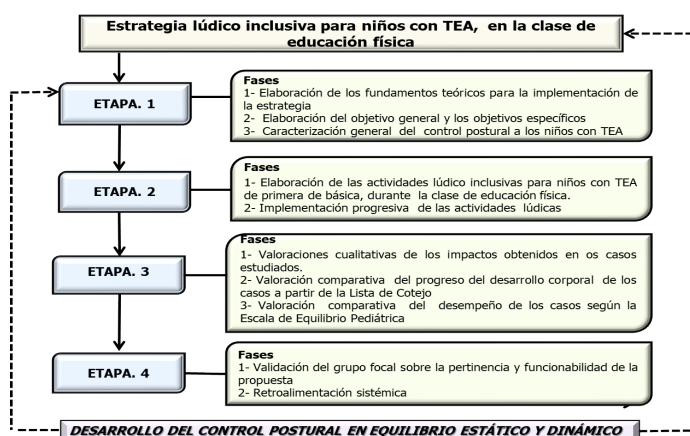


Figura 2. Representación gráfica de la estrategia lúdica inclusiva para niños con TEA de primera de básica, durante la clase de educación física.

ETAPA 1.

Fases

1. Fundamentos teóricos para la implementación de la estrategia lúdica inclusiva en niños con TEA en la clase de educación física.

La estrategia lúdica inclusiva para el desarrollo del control postural en niños con TEA se fundamenta en la integración de enfoques neuroeducativos, sensoriomotores y pedagógicos inclusivos. Según Ávila et al. (2024), el juego estructurado permite activar circuitos motores y emocionales que favorecen la autorregulación y la estabilidad postural, especialmente en contextos de educación física. Estas actividades, al incorporar elementos como superficies inestables, imitaciones posturales y dinámicas grupales, promueven la conciencia corporal y la planificación psicomotriz de los niños con TEA.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa y la pedagogía adaptativa aspectos esenciales para la atención físico-educativa, autores como González et al. (2022), destacan que la participación activa de niños con TEA en entornos lúdicos requiere la eliminación de barreras sensoriales y motoras mediante la adaptación de materiales, reglas y espacios. Esta inclusión no solo mejora el control postural, sino que también fortalece la interacción social y la autoestima, elementos clave en el desarrollo integral del niño.

Según Torres-Romero et al. (2021) los niños con TEA presentan alteraciones en la integración vestibular y propioceptiva, lo que afecta la planificación motora y la ejecución de movimientos posturales. Estas dificultades requieren intervenciones específicas que combinen estimulación sensorial, actividades lúdicas y estrategias de autorregulación emocional para mejorar el control postural. En este sentido Pupiales et al. (2025), destacan que las actividades lúdicas estructuradas, como juegos de desplazamiento, imitaciones posturales y dinámicas grupales, permiten activar circuitos motores y cognitivos que favorecen la estabilidad corporal.

2- Objetivo General:

Implementar la estrategia lúdica inclusiva, en la clase de educación física, orientada a niños con TEA de primera de básica, para favorecer el desarrollo progresivo del control postural, la integración sensoriomotriz y la participación activa, mediante actividades lúdicas adaptadas que promuevan la interacción social desde una perspectiva pedagógica inclusiva

-Objetivos Específicos

Estimular el desarrollo del control postural en niños con TEA a través de juegos estructurados que favorezcan el

equilibrio, la coordinación y la conciencia corporal dentro del contexto de la clase de educación física.

Fomentar la interacción social mediante actividades colaborativas que integren dinámicas lúdicas de acuerdo a las necesidades, posibilidades y potencialidades individuales de los casos estudiados.

Promover la disminución de conductas estereotipadas a través de una atención física adaptada que incluyan elementos sensoriales, para concebir experiencias lúdicas desde la clase de educación física.

3- Caracterización general a los niños con TEA relacionada con las manifestaciones individuales, identificadas inicialmente a partir de los instrumentos utilizados durante la observación directa.

Insuficiencias en el equilibrio estático: Los dos casos estudiados a partir de la caracterización inicial realizada, mostraron insuficiencias en acciones relacionadas con el equilibrio sin movimiento, presentando inestabilidad en posturas mantenidas, con dificultades para sostener objetos, posiciones como estar de pie sin apoyo o mantener postura unipodal por más de 5 segundos. Durante estas acciones se observaron el uso de movimientos compensatorios, como balanceos o desplazamientos involuntarios. Así como una baja tolerancia a la privación sensorial o pérdida de la estabilidad, indicando limitada integración propioceptiva.

Insuficiencias en el equilibrio dinámico: En este orden, los casos objeto de estudio presentaron desorganización motriz en los desplazamientos, mostrando dificultad para caminar en línea recta, girar sobre el eje corporal o realizar transiciones fluidas entre movimientos. Así como falta de coordinación segmentaria y movimientos desfasados entre extremidades superiores e inferiores, afectando la eficiencia motriz. Estas acciones acentuaron la baja capacidad de ajuste postural frente a obstáculos, superficies irregulares y cambios de dirección.

Factores asociados observados: los resultados obtenidos en la etapa de caracterización inicial revelan que los dos casos, sujetos de estudio presentan dificultades en la integración sensorial-motriz ante respuestas poco adaptativas durante la clase. Muestran inseguridad emocional y baja autorregulación. Manifiestan además, necesidad frecuente de asistencia física o verbal para completar tareas básicas constituyendo, el equilibrio el aspecto más afectado. Estas insuficiencias constituyen la necesidad de aplicar un sistema de actividades lúdico inclusivas que promuevan el desarrollo progresivo del control postural en niños con TEA.

ETAPA 2.

Fases

1-Actividades lúdico-inclusivas para niños de primera de básica, durante la clase de educación física.

1. Balanceo dentro de la estrella.

Objetivo: Desarrollar el equilibrio estático en apoyo unipodal y bipodal

Materiales: Figuras de cartulinas en forma de estrellas, equipo de música.

Metodología: El docente ubicará a los niños dispersos por toda el área de educación física, cada uno deberá permanecer sobre la figura en forma de estrella, mientras la música suena. Al detenerse, deben adoptar una postura específica que será dirigida por el docente, ejemplo: brazos extendidos, rodilla elevada por 10 segundos, apoyo en punta y talón de los pies.

Adaptaciones: Realizar la actividad con apoyo de los dos pies o asistencia del docente u otro niño si presenta insuficiencias para realizar la actividad.

2. Pasar el puente colgante.

Objetivo: Fortalecer el equilibrio dinámico durante el desplazamiento.

Materiales: Piedras de colores.

Metodología: El docente ubicará piedras de diferentes colores y tamaños, con un diámetro de separación de 50 cm, que simulará un puente. Los niños deberán caminar figurando que cruzan un puente colgante. Durante la actividad no deben salir del espacio que marcan las piedras. Deben mantener los brazos abiertos y realizar paradas a la voz de mando del docente para realizar ejercicios como girar hacia el lado contrario, saltar, mantenerse en un solo pie sin salir del espacio.

Adaptaciones: Se disminuirá o aumentará el espacio que simula el puente colgante según las habilidades demostradas por los niños.

3. Quien llega más rápido con saltos.

Objetivo: Estimular el equilibrio estático y dinámico.

Materiales: Aros plásticos.

Metodología: El docente formará dos hileras, frente a cada una ubicará ocho aros plásticos con una separación de 50 centímetros de distancia. Cada niño deberá saltar primero con los dos pies y luego en un solo pie, sin salir del aro, manteniendo el equilibrio hasta llegar al

final. Cada niño se incorporará en la hilera para repetir la actividad en el menor tiempo posible.

Adaptaciones: Las distancias entre cada aro se deberán ajustar de acuerdo a las habilidades y capacidades individuales de cada niño.

4. Transportar al balón.

Objetivo: Fortalecer el equilibrio dinámico y la estabilidad mientras sostienen un objeto.

Materiales: Balón de voleibol.

Metodología: El docente formará dos hileras, cada niño ubicará un balón de voleibol entre las piernas que debe transportar hasta un bolo que se encontrará ubicado a una distancia de 4 metros con respecto al inicio de la hilera, al llegar debe dar una vuelta al objeto y regresar con el balón en los brazos realizando saltos sin que el balón se desplome de los brazos.

Adaptaciones: Se permite realizar la actividad sin el balón a partir de las habilidades individuales adquiridas por el niño.

5. Saltos dentro una saco.

Objetivo: Integrar el equilibrio dinámico y la estimulación sensorial.

Materiales: Sacos.

Metodología: El docente ubica a los niños en una fila, a una distancia de cinco metros ubicará, los aros que delimitan el final de la actividad. A la voz del docente deben llegar a los aros realizando saltos, los niños entran dentro de un saco. Al llegar a la meta salen del saco se incorporan detrás del aro para repetir el juego hasta que todos hallan logrado culminar las acciones.

Adaptaciones: Pueden realizar la actividad con asistencia del docente.

ETAPA 3.

Fases

1-Valoraciones cualitativas de los impactos obtenidos en los casos estudiados, a partir de la incidencia de la aplicación del sistema de actividades lúdica-inclusivas, de acuerdo con las dimensiones evaluadas (Figura 3).

Valoración comparativa del progreso del desarrollo corporal de los casos a partir de la Lista de Cotejo



Figura 3. Representación gráfica de los resultados comparativos en cuanto a las dimensiones, A. estabilidad corporal general y B. integración sensorial y psicomotriz.

Después de aplicar las actividades lúdico inclusivas en niños con TEA, se observaron cambios significativos en los indicadores de las dimensiones de estabilidad corporal e integración sensorial. La representación gráfica muestra el análisis durante la caracterización inicial y los cambios obtenidos en los dos casos, este progreso está relacionado con la capacidad lograda para mantener posiciones estables durante más tiempo, reduciendo la necesidad de asistencia.

La permanencia en posición bipodal de los dos casos se incrementó de manera notable, evidenciada en las mejoras obtenidas en mantención del equilibrio durante los ejercicios estáticos como en actividades de desplazamientos, acciones en la que demostraron seguridad al cambiar de apoyo sin perder la estabilidad. En el caso 1 se redujeron los balanceos involuntarios y el uso excesivo de los brazos como mecanismo de compensación, mientras que el caso 2, requiere de asistencia mínima para el logro de acciones de equilibrio en los que reafirman movimientos fluidos y organizados.

En cuanto a las valoraciones de la dimensión **integración sensorial y psicomotriz**, en ambos casos se observó mejor capacidad de adaptación ante reacciones a estímulos en las actividades. Se observó una mayor precisión en los desplazamientos y eficiencia del procesamiento en la información sensorial durante los movimientos corporales. De forma general los niños con TEA lograron modificar su postura acciones que reflejan una mejoría en la anticipación y planificación físico-cognitiva (Figura 4).

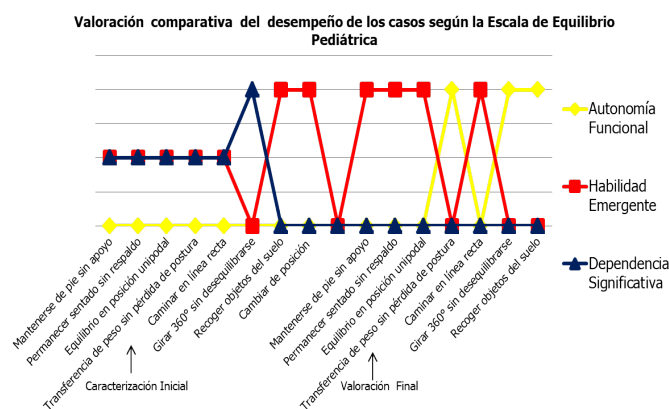


Figura 4. Representación gráfica de los resultados comparativos en cuanto a las dimensiones, C. Equilibrio Estático y D. Equilibrio Dinámico.

La grafica muestra la valoración de los indicadores relacionados con las dimensiones equilibrio estático y dinámico, evaluado mediante la Escala de Equilibrio Pediátrica, para niños con TEA. Los cambios en ambos casos se evidencian en el incremento del tono postural y en la capacidad para sostener la posición sin apoyos externos. Los niños mostraron mejoras en la duración del equilibrio sobre un solo pie, lo que evidenció una evolución en la coordinación intermuscular y la propiocepción. La implementación de los juegos permitió desarrollar estrategias compensatorias más eficientes. Mostraron cambios considerables en la marcha, mejor secuenciación de movimientos en giros, con disminución de caídas o interrupciones en el movimiento. Los niños presentaron una mayor capacidad para flexionar la cadera y las rodillas sin comprometer el equilibrio. El patrón motor fue más fluido, con menos movimientos compensatorios.

Los avances obtenidos fueron documentados cualitativamente a través de observaciones directas y la escala valorativa. En ambos casos los resultados alcanzados en su desempeño durante la clase se evalúan mediante los indicadores de autonomía funcional y habilidad emergente durante la ejecución de las actividades lúdicas, que no solo promovieron el desarrollo postural, sino que fortalecieron la autonomía motriz, la regulación del equilibrio y la capacidad de respuesta ante entornos cambiantes. Estos resultados evidencian que la implementación de un enfoque que articule componentes físicos y cognitivos, favoreció el desarrollo integral de los niños, potenciando sus habilidades motoras, cognitivas y socioemocionales.

ETAPA 4

Fases

1-Validación del grupo focal sobre la pertinencia y funcionalidad de la estrategia lúdico inclusiva en la clase

de educación física para niños con TEA de Primera de Básica

Las opiniones obtenidas por el grupo focal evidencian la pertinencia de las actividades lúdico-inclusivas durante las clases de educación física en niños de Primera de Básica, especialmente en los niños con TEA. Destacan que los juegos diseñados dentro de la estrategia propuesta permitieron, la participación activa, el fomento de la socialización, el trabajo en equipo y el reconocimiento del espacio físico educativo. Así como la implementación de métodos visuales, estructuras repetitivas y la comunicación dialógica, se encuentra en correspondencia con las necesidades cognitivas y físicas de los dos casos, lo que validó su aplicabilidad dentro del currículo físico escolar, fundamentado por la integración de juegos adaptados a los ritmos y habilidades para este tipo de trastorno del neurodesarrollo.

En cuanto a la funcionabilidad de la estrategia propuesta, los miembros del grupo focal señalaron que los juegos permiten la ejecución progresiva del control postural en equilibrio estático y dinámico, hacia retos coordinativos más complejos. La observación directa reveló un incremento en la disposición de los casos para participar, así como los avances cualitativos demostrado en cada dimensión valorada. No obstante, se reconocieron limitaciones que condicionan esta funcionabilidad, en relación con el limitado tiempo asignado para las sesiones, la escasa preparación docente en cuanto a la pedagogía inclusiva y la falta de autonomía por parte de los niños para ejecutar las actividades sin guía constante.

Las valoraciones realizadas por el grupo focal concluyó que la estrategia lúdica inclusiva se considera, pertinente y funcional, siempre que se conduzca desde una planificación adaptativa, una intervención interdisciplinaria y evaluaciones flexibles que consideren el ritmo y progreso individual. Recomendaron fortalecer la formación docente en neurodiversidad, la utilización de componentes didácticos adaptados para la atención a estos casos y el establecimiento de indicadores que valoren motivación, cooperación y motricidad.

Los avances recientes en neuroeducación han resalta-do la importancia de estrategias inclusivas que integren el juego, la estimulación sensorial y el acompañamiento emocional para mejorar el control postural en niños con TEA. En relación con publicaciones teóricas definidas para la atención a niños con trastornos del neurodesarrollo autores como (Guerrero et al., 2024; Zambrano & Djabayan, 2024) exponen que los programas de intervención basados en circuitos psicomotores adaptados mejoran significativamente el equilibrio dinámico en niños con TEA. Subrayan que el uso de materiales blandos, superficies inestables y actividades de imitación corporal favorece la integración sensorial y la autorregulación. Aspectos

que fueron abordados durante el proceso investigativo, demostrado con los logros obtenidos en cuanto al desarrollo del control postural en equilibrio estático y dinámico en los casos estudiados como cualidad resultante mediante la implementación de la estrategia, la necesidad de una atención desde un enfoque físico-cognitivo a través de la actividad lúdica inclusiva en la clase de educación física.

Otros investigadores como Valdés (2023), analiza las barreras y facilitadores que enfrentan los líderes escolares en Chile para implementar prácticas inclusivas. Su estudio revela que la falta de formación docente en inclusión y la presión por resultados estandarizados limitan la atención a la diversidad, mientras que el trabajo colaborativo y la actitud positiva frente a la diferencia son claves para avanzar. Estas consideraciones se relacionan con el estudio realizado, desde una perspectiva inclusiva y demuestra como una atención adaptada a las particularidades individuales de los niños permite logros significativos a partir de una inclusión activa a las clases de educación física como objetivo esencial de la investigación.

CONCLUSIONES

La caracterización preliminar realizada en el contexto de la clase de educación física evidenció dificultades en el desarrollo del control postural en equilibrio estático y dinámico de los niños con TEA de primera de básica. Estas limitaciones se vinculan principalmente a los trastornos del neurodesarrollo presente en estos casos, condición que agrava las los defectos secundarios afectados. En consecuencia la identificación inicial mostró que los casos estudiados, presentaban dependencia significativa, requerían asistencia mínima y la pérdida parcial del equilibrio durante las actividades físicas. Aspectos que se lograron potenciar con la implementación práctica de la propuesta.

Los resultados obtenidos evidencian que la implementación de las actividades lúdica inclusivas, generó avances significativos en el desarrollo del control postural de los dos casos. Estos avances fueron corroborados mediante los resultados obtenidos evaluada por de la Lista de Cotejo y La Escala de Equilibrio Pediátrica, evidenciando progresos en los indicadores relacionados con la potenciación del equilibrio estático y dinámico. Además, el carácter lúdico de la propuesta favoreció la participación autónoma de los niños con TEA a las actividades planificadas, consolidando al juego como una vía de formación pedagógica inclusiva, eficaz para la atención educativa en edades tempranas.

El análisis valorativo realizado por el grupo focal evidenció la pertinencia y funcionalidad de la estrategia lúdica inclusiva implementada, sustentada en un enfoque físico-cognitivo propuesta que destaca el valor del juego

en el desarrollo infantil. Los participantes subrayaron los logros alcanzados en el control postural como resultado directo del estudio realizado, así como los beneficios de la práctica lúdica y los aportes al desarrollo integral de los niños con TEA en el contexto de la clase de educación física, reafirmando el uso del juego como un recurso esencial para la inclusión educativa en edades tempranas.

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, F. E., Morocho Pomavilla, M. S., Lunavictoria Padilla, J. A., Crespo Blacio, M. L., & Calle Bermeo, J. A. (2025). Importancia del juego en la formación de la personalidad del niño: Importance of play in the formation of a child's personality. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(2), 2990 – 3001. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3812>
- Ávila Almeida, K., Guzmán Carvajal, J. L., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2024). Sistema de juegos inclusivos para el desarrollo de la coordinación motriz en estudiantes con trastorno del espectro autista. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(2). <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1669>
- Casimiro-Urcos, C. N., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., Sanabria-Boudri, F. M., & Orosco-Naveros, A. B. (2025). *Actitud docente e inclusión educativa: Una mirada desde la primera infancia*. Sophia Editions.
- Escos Hervas, E., Lasheras Villa, M. P., Gasca Pardos, A. M., Rodríguez Hernández, J., Porroche Giménez, M. J., & Monterde Hernández, M. P. (2025). Trastornos del espectro autista. Síntomas, causas y tratamientos. *Revista Ocronos*, 8(3), 434. <https://revistamedica.com/trastornos-espectro-autista-sintomas-causas-tratamientos/>
- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M.L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/sce-ro2022531115135>
- González León, N., & González Olguín, A. (2024). Estrategias de intervención motora sobre el control postural en niños y jóvenes con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Rehabilitación*, 58(1), 100820. <https://doi.org/10.1016/j.rh.2023.100820>

- Guerrero Valverde, E., Cebrián Cifuentes, S., & Suárez Rodríguez, J. (2024). La realidad aumentada como recurso para el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *EDMETIC*, 13(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v13i1.16250>
- Guillén Caballero, J., Ballesta Ballesta, E., Cobarro Candel, M. E., Flores Baeza, M. E., García López, M. R., Rodríguez López, C., Rodríguez Lozano, A., Serrano Moreno, T., Toral Cánovas, O., Villa Bueno, E., Vigueras Sánchez, J. M., López Pérez, T., Martínez Serradell, L., & Micol Martínez, A. B. (2024). *Actividad física deportiva y autismo: Guía práctica para mejorar el desarrollo integral de los alumnos con autismo*. <https://www.eoepmolina.es/wp-content/uploads/2024/07/GUIA-AC-TIVIDAD-FIISICA-Y-AUTISMO-ULTIMO.pdf>
- Hortal Quesada, Á., & Sanchis-Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la Educación Física en Primaria: revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, 150, 45–55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)
- Li, Y., Liu, T., & Venuti, C. E. (2021). Development of postural stability in children with autism spectrum disorder: a cross-sectional study. *International biomechanics*, 8(1), 54–62. <https://doi.org/10.1080/23335432.2021.1968316>
- López-Espejo, M. A., Núñez, A. C., Moscoso, O. C., & Escobar, R. G. (2022). Alteraciones motoras en pacientes pediátricos con trastorno del espectro autista. *Andes Pediátrica*, 93(1), 37–42. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v93i1.3455>
- Maravé-Vivas, M., Carregui Ballester, J., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Òscar. (2021). Hacia la inclusión del alumnado con TEA en educación física: investigación-acción en un programa piloto. *Retos*, 42, 66–76. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85845>
- Marroquín Murcia, Á. E., Pincay Reyes, Y. E., Cabrera Jiménez, K. D., Guerrero Lana, S. L. y Morales Pérez, D. C. (2025). Abordaje integral del trastorno del espectro autista (TEA) en niños: diagnóstico, intervenciones tempranas y manejo multidisciplinario. *Revista Ocronos*, 8(3), 265. <https://doi.org/10.58842/SQCE3389>
- Pupiales Farinango, L. D., Ricaurte Tapia, M. E., Maqueira Caraballo, G. de la C., & Morales Neira, D. J. (2025). Inclusive Playful Practices for Psychomotor Development in Children with Down Syndrome in Physical Education Classes. *Revista Iberoamericana De educación*, 9(2), 225–243. <https://doi.org/10.31876/rie.v9i3.313>
- Recursosfisioterapia. (2024). La Escala de equilibrio pediátrica – Pediatric Balance Scale – Análisis Completo. https://recursosfisioterapia.com/escalas_y_cuestionarios-la-escala-de-equilibrio-pediátrica-pediatric-balance-scale/
- Rimascca Rodríguez, I. K., Jara Velarde, G. M., 6 Contreras Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>
- Rivas Flores, J. I., Prados Megías, M. E., Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., Márquez García, M. J., Calvo León, P., & Martagón Vázquez, V. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 139–151. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.139-151>
- Sánchez Bracho, M. J., Fernández, M., & Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107–121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Torres-Romero, S. B., López Cortés, V. A., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Terapia de integración sensorial en el trastorno del espectro autista: Una revisión sistemática. *Ajayu*, 19(1), 1–19. http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v19n1/v19n1_a01.pdf
- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista De Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.560271>
- Zambrano Hidalgo, B. E., & Djabayan Djibeyan, P. (2024). Efecto de la psicomotricidad en niños con trastorno del espectro autista y dispraxia del desarrollo. *Revista Cubana de Reumatología*, 26, e1284. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9451457.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Julio Cesar Jara-Romo, Viviana Margoth Murillo-Alvear, Sonia Guerra-Iglesias, German Rafael Rojas-Valdés: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

ENSEÑANZA DEL FÚTBOL

EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA

TEACHING FOOTBALL TO STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AS AN INCLUSIVE STRATEGY

Elvis Vicente Navarrete-Jácome¹

E-mail: evnavarretej@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7972-3186>

Kevin Jahir Velasco-Mayorga¹

E-mail: kjvelascom@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4686-1874>

Rubén Castillejo-Olán²

E-mail: ruben.castillejoo@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-8839>

Giceya de la Caridad Maqueira-Caraballo¹

E-mail: gdmaqueirac@ube.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6282-3027>

¹ Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador.

² Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Navarrete-Jácome, E. V., Velasco-Mayorga, K. J., Castillejo-Olán, R., & Maqueira-Caraballo, G. C. (2026). Enseñanza del fútbol en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad como estrategia inclusiva. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 51-62.

Presentación: 13/10/2025

Aceptación: 27/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos neuroconductuales más comunes de la niñez, presenta un patrón persistente de conductas para controlar la impulsividad. El objetivo de la investigación se orientó hacia la elaboración de una estrategia didáctica inclusiva, mediante un enfoque neuro-educativo para la enseñanza del fútbol en estudiantes con TDAH, durante las clases de educación física. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y un diseño de estudio de caso único, con la intención de analizar la implementación de la estrategia didáctica inclusiva. La valoración descriptiva de las dimensiones técnica-motriz y atencional-inclusiva se realizó mediante la observación estructurada, hacia el logro de una intervención pedagógica inclusiva, adaptada y contextualizada a las necesidades y posibilidades de los trastornos neurosensoriales caracterizados. Se registran resultados favorables en la ejecución de los ejercicios de forma precisa, fluida y adaptada al entorno. El caso estudiado alcanzó un nivel alto de aprendizaje reflejado en las transformaciones finales que revelan una evolución integral del comportamiento en el contexto educativo.

Palabras clave:

Inclusión, déficit de atención e hiperactividad, estrategia didáctica, educación física, enseñanza de fútbol.

ABSTRACT

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most common neurobehavioral disorders in childhood. It presents a persistent pattern of behaviors to control impulsivity. The objective of the research was oriented toward the development of an inclusive teaching strategy, using a neuro-educational approach for teaching soccer to students with ADHD during physical education classes. The research was developed using a qualitative approach, descriptive in scope, and a single-case study design, with the intention of analyzing the implementation of the inclusive teaching strategy. The descriptive assessment of the technical-motor and attention-inclusive dimensions was carried out through structured observation, aimed at achieving an inclusive pedagogical intervention, adapted and contextualized to the needs and possibilities of the characterized neurosensory disorders. Favorable results were recorded in the execution of the exercises in a precise, fluid, and adapted manner to the environment. The case studied reached a high level of learning reflected in the final transformations that reveal a comprehensive evolution of behavior in the educational context.

Keywords:

Inclusion, attention deficit hyperactivity disorder, didactic strategy, physical education, teaching football.

INTRODUCCIÓN

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos neuroconductuales más comunes de la niñez. Por lo general, se diagnostica inicialmente en la infancia y a menudo perdura hasta la edad adulta. Este trastorno presenta un patrón persistente de conductas de desatención, exceso de actividad y dificultad para controlar los impulsos o impulsividad. Es causado por una alteración neurológica. Los síntomas determinados por períodos cortos de atención, escasa concentración, impulsividad e incapacidad de demorar las gratificaciones. Sus repercusiones son negativas en el desarrollo cognitivo, personal y social, dificultando el aprendizaje y el funcionamiento en el entorno escolar (Casimiro-Urcos et al., 2025; Timimi, 2021).

El TDAH es un trastorno complejo influenciado por una constelación de factores de riesgo biológicos y ambientales. Causas de carácter prenatales, como la exposición a sustancias tóxicas incluyendo el tabaco y el alcohol, el estrés materno y las complicaciones en el embarazo comprometen el desarrollo neurobiológico del feto. Los riesgos perinatales también juegan un rol crucial, factores como bajo peso al nacer y la hipoxia neonatal y en la etapa posnatal, las infecciones y traumas craneales tempranos se identifican como elementos contribuyentes al desarrollo del TDAH (Sancho, 2025).

La prevalencia de TDAH se encuentra entre 5 y 7,2% de la población pediátrica en países occidentales desarrollados, con predominancia masculina más marcada en la niñez. Esta cifra se ha mantenido relativamente estable en el tiempo (Carrasco, 2022). La forma más común de reducir los efectos del TDAH ha sido históricamente a través de productos farmacológicos. Sin embargo, es irrefutable que la influencia del ejercicio físico ha evitado indeseables efectos secundarios y ha logrado cambios favorables significativos. Esta actividad física ha sido implementada básicamente de forma preventiva, principalmente bajo condiciones médicas, crónicas y discapacidades, también para contribuir a la esfera cognitiva y comportamental (Borja et al., 2024).

En este orden de ideas la educación física es una disciplina integral que maximiza los beneficios, de la atención psico-educativa, crucial en el desarrollo cognitivo y físico de los estudiantes con TDAH. Autores como Narváez et al. (2025), declaran que su práctica debe estar equipada de herramientas necesarias, hacia la comprensión de las características del TDAH, así como la utilización de estrategias que contengan adaptaciones curriculares ajustadas a las necesidades de cada estudiante, para crear un entorno inclusivo que fomente la participación y el bienestar de todos los estudiantes. De igual forma las actividades físicas deberán ofrecer un ambiente inclusivo y de apoyo, reduciendo la ansiedad y mejorando el estado

de ánimo, para incidir favorablemente en el rendimiento académico y social.

Estudios realizados revelan que la formación de los docentes en cuanto a estrategias inclusivas para estudiantes con TDAH es insuficiente. Esta situación limita la promoción de un aprendizaje significativo y colaborativo en el contexto de las actividades físicas (Palma et al., 2021). Deportes como el fútbol, ofrece un entorno propicio para la socialización y el desarrollo de habilidades motoras. Desde el punto de vista práctico, los beneficios para los estudiantes con TDAH son significativos, mediante la implementación de estrategias inclusivas para su práctica, pues no sólo mejorará su participación, también logrará efectos positivos en otros aspectos durante el desarrollo de la vida (García & Briones, 2023).

Estas prácticas durante las clases de educación física requieren de coordinación y trabajo en equipo, resultando especialmente complicado para estos estudiantes, quienes presentan dificultades en los procesos de concentración, control de impulsos y regulación emocional. Como consecuencia, pueden sentirse frustrados y excluidos durante las actividades, lo que no solo limita su rendimiento físico, sino que tiene un efecto negativo en su autoestima y motivación (Nacata et al., 2025). En este sentido es necesario abordar estas insuficiencias desde soluciones que incidan de forma multidimensional en la enseñanza-aprendizaje continua y que logren fomentar la formación física y educativa.

Aun cuando existen avances teóricos en torno a la inclusión educativa de estudiantes con TDAH, se evidencian vacíos conceptuales y prácticos que dificultan la implementación de acciones para la atención didáctico metodológica en la enseñanza del fútbol con este tipo de población. Los modelos de intervención se enfocan en resaltar sus efectos positivos de forma general, pero carecen de herramientas pedagógico educativas que logren personalizar estrategias formativas según las necesidades, posibilidades y potencialidades específicas de cada estudiante. Incorporar enfoques metodológicos diferenciados en el currículo escolar, así como la utilización de componentes adaptados para el desarrollo de técnicas y tácticas en la práctica activa del fútbol de los estudiantes con TDAH, contribuye significativamente a potenciar sus capacidades y fomentar una participación activa e inclusiva, desde la actividad física.

Estas carencias metodológicas implican que los aspectos esenciales que potencian significativamente la enseñanza y el aprendizaje del fútbol, dentro de la clase de educación física se afecten. Teniendo en cuenta estas aseveraciones el objetivo del estudio se dirige a: Elaborar una estrategia didáctica inclusiva, mediante un enfoque neuro-educativo para la enseñanza del fútbol en estudiantes con TDAH, durante las clases de educación física.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y un diseño de estudio de caso único, con el propósito de explorar en profundidad la implementación de la estrategia didáctica inclusiva para la enseñanza del fútbol en estudiantes diagnosticados con TDAH, en el contexto de las clases de educación física. Este enfoque permitió comprender de manera detallada las dinámicas pedagógicas, adaptaciones metodológicas, respuestas conductuales y motrices de los estudiantes en su entorno natural, priorizando la observación directa, así como la interacción contextualizada al grupo (Ibarra et al., 2023).

Para el desarrollo del proceso exploratorio se utilizó como población la comunidad pedagógica, Unidad Educativa Replica 28 de mayo, en Ecuador. Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, que identificó una muestra de 29 estudiantes de 9no año de básica superior, de ellos 1 con diagnóstico de TDAH, y un muestreo estratificado con la participación del docente de educación física. Para la organización del estudio se emplearon métodos y técnicas de los diferentes niveles de investigación.

Desde un enfoque teórico, se aplicaron los métodos, analítico-sintético, inductivo-deductivo y sistémico estructural funcional para identificar los factores relevantes en la enseñanza del fútbol adaptado a las características de los

estudiantes con TDAH, elaborar inferencias sustentadas en evidencias empíricas y comprender la interacción estructural de los componentes de la estrategia didáctica inclusiva. En el plano empírico, se emplearon la observación estructurada y el análisis documental para detectar errores técnicos y deficiencias metodológicas en la práctica docente para la atención a estos trastornos del neurodesarrollo, así como para la identificación de limitaciones en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas de recolección incluyeron la entrevista dirigida al docente y la triangulación metodológica que concretó la eficacia del análisis. La validación de la propuesta se sustenta en el método de observación estructurada y se realizó mediante un estudio de caso. La estrategia didáctica inclusiva se aplicó durante un periodo de 12 semanas. En la semana 10 se realiza la valoración de la pertinencia y funcionabilidad de la propuesta que se corresponde con la etapa 3 planificada. Para la evaluación de las técnicas e instrumentos de investigación, se utilizaron dimensiones e indicadores operacionalizados, sustentados en los criterios de Navarro (2023), esta perspectiva permite traducir los constructos teóricos en variables observables. Según el tipo de relación con el constructo se condicionan los índices o escalas que transcriben esos elementos abstractos en datos empíricos comparables, asegurando así una medición válida, con los fines del estudio (Tabla 1, 2 y 3).

Tabla 1. Instrumentos empleados para valorar el proceso físico-educativo, orientado a potenciar la enseñanza del fútbol en estudiantes con TDAH en la clase de educación física.

DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Dimensión técnica-motriz	Control del balón Pase y recepción Conducción Tiro a portería Coordinación dinámica general	Observación estructurada al comportamiento motriz durante el proceso de enseñanza del fútbol en la clase de educación física
Dimensión atencional-inclusiva	Atención motriz Transiciones entre tareas Participación Participación inclusiva Persistencia Trabajo en equipo	Observación estructurada al comportamiento atencional durante las actividades pedagógicas desarrolladas en la clase de educación física

Tabla 2. Evaluación por niveles de aprendizaje de los estudiantes con TDAH para la dimensión técnica-motriz.

Indicador	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Control del balón	Mantiene el control en movimiento con ambos pies y cambia de dirección con fluidez	Controla el balón en línea recta con uno o dos pies, con leves pérdidas	Pierde el control con frecuencia, necesita asistencia constante
Pase y recepción	Realiza pases precisos a compañeros en movimiento y controla el balón al recibir	Pasa con precisión a compañeros estáticos y controla tras uno o dos intentos con asistencia parcial	Pases imprecisos o sin dirección, dificultad para recibir sin perder el balón
Conducción	Conduce el balón sorteando obstáculos con ritmo y orientación espacial adecuada	Conduce en trayectorias simples, con pausas o correcciones, con asistencia parcial	Dificultad para mantener el balón en movimiento, se distrae o se detiene

Coordinación dinámica	Alterna desplazamientos sin perder el balón	Realiza desplazamientos básicos con control y asistencia parcial	Movimientos desorganizados, pierde el balón al cambiar de dirección
------------------------------	---	--	---

Tabla 3. Evaluación por niveles de aprendizaje de los estudiantes con TDAH para la dimensión atencional- inclusiva.

Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Mantiene atención y regula su conducta de forma autónoma, participa activamente en las actividades grupales	Se distrae ocasionalmente, pero retoma la tarea con apoyo, presenta interacción parcial en con el grupo	Se distrae con frecuencia, necesita guía constante, manifiesta interacción limitada

La valoración descriptiva de las dimensiones técnica- motriz y atencional-inclusiva se realizó mediante la observación estructurada al comportamiento demostrado por los estudiantes con TDAH, durante la enseñanza del fútbol en la clase de educación física. Con el objetivo de garantizar una intervención pedagógica inclusiva, adaptada y contextualizada a las necesidades y posibilidades de los trastornos neurosensoriales caracterizados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La triangulación de la información durante la caracterización inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol en los estudiantes con TDAH en la clase de educación física Figura 1, constituyó un procedimiento válido para integrar las diferentes fuentes de datos: observación estructurada, revisión documental y entrevista al docente desde una comprensión holística del contexto educativo (Figura 1).

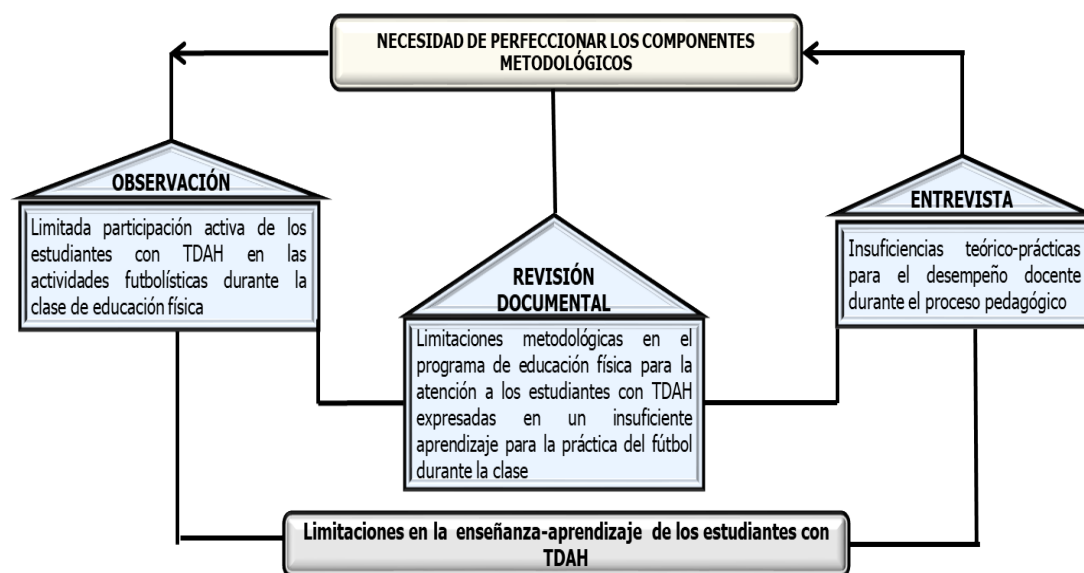


Figura 1. Ilustración de los resultados mediante la caracterización inicial al proceso de enseñanza del fútbol en los estudiantes con TDAH en la clase de educación física.

Convergencias acertadas

La observación y la entrevista realizada al docente de educación física revelaron carencias en la preparación relacionados con los conocimientos psicopedagógicos específicos para la atención a los estudiantes con TDAH.

Coincidencias fundamentadas en la ausencia de estrategias metodológicas adaptadas para la implementación de actividades diferenciadas, teniendo en cuenta el perfil neurodivergente objeto de investigación.

Limitada formación del grupo clase, evidenciada en la insuficiente preparación de los estudiantes que no presentan TDAH para la interacción de forma empática y afectiva con los compañeros diagnosticados con trastornos del neurodesarrollo, acciones que afectan la dimensión inclusiva a la clase de educación física.

Se constata insuficiente adaptación a las actividades pedagógicas relacionadas con las habilidades técnicas y didácticas para favorecer la autorregulación o atención del estudiante con TDAH, durante la clase para la enseñanza del fútbol.

Inexistencia de indicadores evaluativos que expresaran los avances motrices, atencionales y actitudinales del estudiante con TDAH.

Las manifestaciones empíricas evidenciaron que el proceso docente no estaba organizado de acuerdo con los principios de la educación inclusiva, ni con las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH. La ausencia de una planificación diferenciada, la exigua competencia docente y la insuficiente cultura inclusiva del grupo revelaron la necesidad de una estrategia didáctica integral sustentada en acciones inclusivas para el logro del proceso de enseñanza del fútbol en la clase de educación física (Figura 2).

Diseño metodológico de la estrategia didáctica inclusiva para la enseñanza del fútbol en estudiantes con TDAH, durante las clases de educación física.

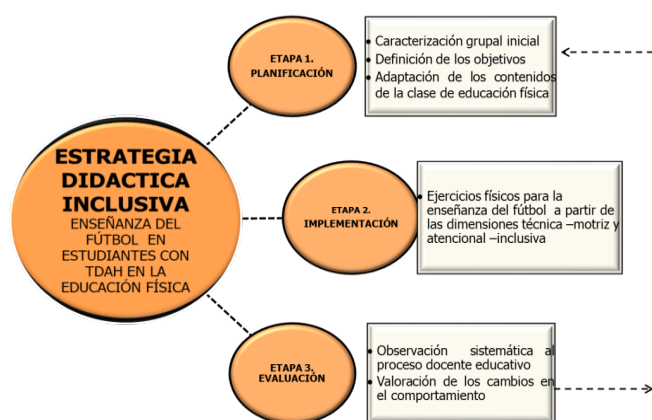


Figura 2. Esquema estructural de aplicación didáctico-metodológica para implementar la estrategia inclusiva en la enseñanza del fútbol a estudiantes con TDAH.

Fundamentación teórica de la estrategia didáctica inclusiva para la enseñanza del fútbol en estudiantes con TDAH en el contexto de la educación física.

La estrategia didáctica inclusiva planteada se fundamenta en el principio de accesibilidad pedagógica universal, en línea con los planteamientos de Ruiz et al. (2021), donde la diversidad se convierte en el eje de la planificación didáctica. Su estructuración permite articular componentes metodológicos, organizativos y actitudinales a través de enfoques como el aprendizaje cooperativo, la flexibilización curricular y las adaptaciones didácticas personalizadas.

La implementación de estrategias didácticas en el contexto de la educación física adquiere una relevancia crucial para garantizar un proceso formativo que responda a los desafíos actuales de la diversidad escolar. Según Peñafiel et al. (2020), las estrategias de enseñanza no son técnicas instruccionales, sino modelos de actuación pedagógica que permiten a los docentes articular

intenciones educativas con prácticas conscientes y contextualizadas. Sostienen que una estrategia eficaz debe surgir del análisis de las condiciones reales del medio en el que se desarrolla, incorporando las motivaciones, capacidades e intereses del estudiantado. Especialmente en clases como educación física, en la cual se relacionan el movimiento, la expresión corporal y la interacción social.

Desde esta perspectiva, Ainscow et al. (2023) plantean que las estrategias de aprendizaje se construyen como relación de inclusión, motivación y equidad, especialmente en espacios como la clase de educación física. Expresan además que no basta con planificar ejercicios, sino de diseñar experiencias transformadoras, que inviten a participar, respetar y aprender a convivir en la diversidad.

Desde una mirada multilateral, el diseño metodológico planteado incide en el proceso de enseñanza del fútbol, fortalece las categorías atencionales y sociales, permitiendo que cada estudiante independientemente de sus características aprenda a colaborar y disfrutar del juego como un derecho a la educación inclusiva.

Objetivo general: Desarrollar la atención sostenida y las habilidades técnicas en estudiantes con TDAH, mediante ejercicios físicos adaptados para la enseñanza del fútbol en el contexto de la educación física inclusiva.

ETAPA 1. PLANIFICACIÓN

Acciones

1- Caracterización grupal inicial: Durante este proceso, el docente realizará un control sistemático, en el cual recoge, analiza y organiza la información visualizada mediante la observación estructurada al proceso pedagógico, sobre las características individuales y colectivas de los estudiantes al inicio de la intervención educativa. Con el objetivo de analizar el perfil del grupo teniendo en cuenta aspectos cognitivos y motrices, para ajustar la planificación didáctica a las necesidades específicas del grupo.

2-Definición de los objetivos específicos de la estrategia didáctica inclusiva.

- Desarrollar actividades físico-motrices estructuradas que favorezcan la atención sostenida y la regulación de la impulsividad, mediante la participación en dinámicas grupales de fútbol durante las clases de educación física.
- Implementar ejercicios secuenciales y motivadores que estimulen la autorregulación y el enfoque atencional, adaptando la enseñanza del fútbol a los ritmos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes con TDAH.

- Diseñar acciones pedagógicas inclusivas que propicien la participación grupal, durante la enseñanza del fútbol en la clase de educación física.

3- Adaptación de los contenidos de la clase de educación física: Durante esta acción el docente seleccionará y adecuará los contenidos para el desarrollo de la enseñanza del fútbol en la clase de educación física, teniendo en cuenta las dimensiones técnico-motriz y atencional-inclusiva que respondan de manera pertinente a las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y particularidades de todos los estudiantes, específicamente de los que presentan TDAH.

Las adaptaciones estarán dirigidas a:

- Revisión de los objetivos de aprendizaje para garantizar que sean funcionales y pertinentes para todo el grupo.
- Selección de contenidos motrices accesibles, el docente debe elegir dinámicas futbolísticas que no requieran habilidades complejas iniciales o que puedan graduarse por niveles de aprendizaje.
- Adaptaciones en cuanto a la complejidad y ritmo de las acciones técnicas, adecuando los tiempos, la cantidad de repeticiones, y las frecuencias de los ejercicios físicos durante la clase.
- El docente deberá incorporar propuestas pedagógicas dirigidas a la utilización de recursos visuales, verbales o materiales: que faciliten la comprensión y participación grupal.

ETAPA 2. IMPLEMENTACIÓN

Acciones

1. Ejercicios físicos para la enseñanza del fútbol a partir de las dimensiones técnica motriz y atencional inclusiva

Indicador: Control del balón

2. Título: Ejercicios con cambios de dirección.

Objetivo: Realizar ejercicios con cambios de dirección, para mejorar la conducción del balón y la concentración.

Organización: El docente ubica en el área de educación física, implementos como, conos en línea recta y en otro espacio los coloca en forma de zigzag. Cada estudiante debe conducir el balón con el pie dominante o alternado el ejercicio de conducción sorteando los conos sin perder el control y sin tocarlos.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: Realizar el ejercicio en trayectos cortos y visibles, aumentando la distancia progresivamente, realizando de 2 a 3 repeticiones con pausas durante la actividad, reforzando la comunicación dialógica, durante el ejercicio y al culminar.

3. Título: Ejercicios de precisión motriz.

Objetivo: Realizar ejercicios físicos variados, para fomentar la autorregulación motriz.

Organización: El docente formará dos equipos en hileras en posición frontal una respecto a la otra, a una distancia de 2 metros, los estudiantes deben realizar pases del balón con el empeine del pie de forma pausada al compañero que se encuentra al frente, cuando realicen el ejercicio deben contar los toques en alta voz sin que el balón se detenga. Los estudiantes se incorporan al final de la hilera al concluir la acción respectivamente.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: Se intercambian el número de toques cuando corresponda su turno para promover el orden. Se permite alternar superficies de contacto del balón ya sea con el empeine, planta o borde interno.

4. Título: Ejercicios mediante expresiones de mando.

Objetivo: Realizar ejercicios físicos variados, para el desarrollo de acciones inclusivas y técnicas futbolísticas.

Organización: El docente formará dos equipos en hileras a una distancia de 3 metros que delimitará la culminación del ejercicio. A la voz de mando del docente que indica por cada color la realización de una técnica diferente. Los colores se encontrarán en correspondencia con los del semáforo: Se indicará con antelación el significado de cada color: verde, conducir el balón. Amarillo, conducción lenta. Rojo, detener la conducción sin tocar el balón.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: Se utilizarán tarjetas con los tres colores además de utilizar las expresiones de mando.

Indicador: pase y recepción

1. Título: Ejercicios de pases

Objetivo: Realizar ejercicios físicos variados, para fomentar la coordinación y la atención visual-motriz.

Organización: El docente ubica parejas dispersas en el área a una distancia de 1 metro, un estudiante pasa el balón al otro y corre a ocupar el lugar en el que se encuentra su compañero. El ciclo del ejercicio se repetirá constantemente.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: se realiza el ejercicio en tiempos cortos alrededor de los 30 segundos por ronda.

2. Título: Ejercicios de pases al objetivo.

Objetivo: Realizar ejercicios físicos variados, para mejorar la precisión y la autorregulación de la acción técnica.

Organización: El docente colocará implementos como aros o conos de diferentes colores como blancos. El

estudiante debe realizar un pase del balón dentro del espacio que se ha señalado.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: se utilizarán implementos de diferentes colores, como variante cooperativa: por cada pase acertado el equipo suma puntos.

3. Título: Ejercicios de pases con ritmos.

Objetivo: Realizar ejercicios físicos con ritmo, control motor y sincronización grupal para potenciar los procesos de atención.

Organización: El docente utilizará ritmos al compás de las palmadas, los estudiantes se encontrarán dispersos en el área, se deben ubicar en parejas o equipos de 3 a 5 estudiantes, para realizar pases y recibos del balón, al compás del sonido que se incrementará o disminuirá de acuerdo con la complejidad técnica de las acciones futbolísticas. Cuando el ritmo se detiene, deberán mantener la posición en forma de estatua.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: se introduce el autocontrol corporal en los momentos de pausa del ejercicio. Estimular la atención audio-motriz.

Indicadores: conducción y coordinación dinámica

1. Título: Ejercicios de conducción con cambios de dirección

Objetivo: Realizar ejercicios físicos variados, para desarrollar la anticipación y el control del balón ante cambios de dirección.

Organización: El docente formará dos equipos en hileras a una distancia de 3 metros señalado con un cono, que delimitará la culminación del ejercicio. A la señal del docente realizan la conducción libre del balón, pero al escuchar una señal con un silbato, aplauso o claves, deben cambiar la dirección en 90° o detenerse. Cuando lleguen a la distancia señalada continúan el ejercicio hasta llegar a su equipo.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: Se incorporan de señales multisensoriales visuales y auditivas.

2. Título: Ejercicios de conducción con tareas motoras.

Objetivo: Realizar ejercicios físicos variados, para potenciar la coordinación y la planificación motriz.

Organización: El docente formará dos equipos en filas una frente a la otra los estudiantes van a realizar pases del balón, pero antes de pasarlo deben ejecutar una tarea motora específica ejemplos: sentadilla, giro, salto o la que determine el docente durante la acción.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: Las tareas motoras asignadas deben ser de corta duración y variadas para mantener interés y la motivación. Realizar estímulos positivos ante el cumplimiento de las secuencias de acciones sin errores.

3. Título: Ejercicios de imitación motriz

Objetivo: Realizar ejercicios de conducción del balón, para potenciar la imitación motriz y la regulación del ritmo.

Organización: El docente ubicará en el centro del área al estudiante que él determine para que realice la conducción del balón libremente, con distintas trayectorias y velocidades por toda el área. El grupo deberá imitar los movimientos, pero sin el uso del balón.

Adaptaciones para los estudiantes con TDAH: Se realiza cambios constantes del estudiante que tiene el balón, para mantener la motivación. Se utilizarán conos o flechas marcadas para señalar posibles trayectorias.

Etapa 3. Evaluación

Acciones

1. Observación sistemática al proceso docente educativo:

Con la implementación de los ejercicios físicos adaptados para la enseñanza del fútbol en estudiantes con TDAH, la evaluación mediante la observación sistemática se realizó a partir de un proceso planificado que permitió valorar, de forma continua y objetiva, los cambios en las acciones técnicas-motrices, la atención, la autorregulación y la participación del estudiante con TDAH durante las actividades planificadas. Los datos recopilados permitieron identificar los avances individuales, necesidades persistentes y la efectividad de los ejercicios físicos para el logro de la aprensión de las habilidades futbolísticas, generando un proceso de retroalimentación hacia la etapa 1 de la estrategia que se propone, en función de una enseñanza inclusiva y adaptada.

2. Valoración de los cambios en el comportamiento del estudiante con TDAH y los docentes de educación física.

La valoración de los cambios en el comportamiento del estudiante con TDAH se ajustó a la identificación de las mejoras observadas durante las actividades físicas implementadas para la enseñanza del fútbol, a partir de la puesta en práctica de las acciones establecidas en la estrategia didáctica inclusiva. Así como los logros potenciados relacionados con los procesos psico-físicos: autorregulación, capacidad atencional y participación en las dinámicas desarrollada (Figura 3).

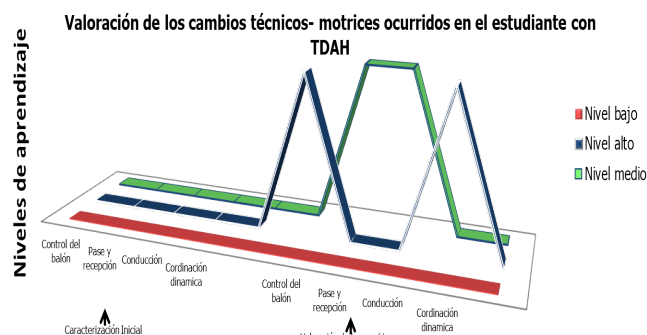


Figura 3. Representación esquemática valorativa de los logros obtenidos por el estudiante con TDAH, relacionados con la dimensión técnico-motriz.

Apreciación de las transformaciones ocurridas relacionadas con la apropiación de los conocimientos futbolísticos, determinados por las dimensiones técnica-motriz y atencional-inclusiva en la clase de educación física del caso investigado.

Al implementar los ejercicios físicos, se evidenciaron transformaciones significativas en el aprendizaje futbolístico del estudiante con TDAH, reflejadas en la mejora progresiva de habilidades como la conducción, recepción y pase del balón, así como en la coordinación dinámica general. El caso estudiado alcanzó un nivel alto de aprendizaje reflejado en las transformaciones finales significativas que revelan una evolución integral del comportamiento. Se evidencia una autorregulación sólida, para la realización de los movimientos y acciones motrices relacionados con la conducción del balón durante los ejercicios planificados.

Se registran resultados favorables en la ejecución de los ejercicios de forma precisa, fluida y adaptada al entorno. Se observó una disminución considerable de la impulsividad, el estudiante demuestra iniciativa para aplicar las técnicas aprendidas con autonomía. En cuanto a las habilidades como la recepción, el pase y la coordinación motriz se muestran transformaciones significativas. Su atención se vuelve sostenida y dirigida, lo que le permitió anticiparse ante las acciones técnicas del juego, sincronizar movimientos con precisión y responder de forma adaptativa a los estímulos del entorno.

Se visualiza un desarrollo positivo del control motor, mostrando desplazamientos y respuestas más coordinadas y funcionales durante las técnicas según la situación del juego. Su impulsividad se ve regulada mediante decisiones motrices más pensadas, y muestra iniciativas para participar activamente y colaborar con sus compañeros. Este progreso se acompaña de una actitud cooperativa, tolerancia a la frustración y una autoestima reforzada,

elementos que consolidan su integración en el entorno educativo inclusivo.

Se observó un aumento en la capacidad para sostener la atención durante las tareas, con mayor continuidad en la ejecución de ejercicios y menor dispersión ante estímulos externos. Las acciones técnicas son ejecutadas con intención y precisión, lo que favoreció su autoconfianza y disposición a participar. Este cambio conductual positivo se relaciona estrechamente con la estructura lúdica, secuencial y motivadora de la estrategia, que permitió canalizar su energía, organizar su respuesta motriz y mejorar sus vínculos socioeducativos dentro del grupo.

Estos cambios, aunque graduales, reflejan la efectividad de una enseñanza estructurada, lúdica y motivadora, que favorece no solo el aprendizaje técnico del fútbol, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la inclusión activa al grupo.

Apreciación de las transformaciones didáctico metodológicas ocurridas en los docentes de educación física durante la implementación de la estrategia.

Luego de aplicar la estrategia didáctica para la enseñanza del fútbol, el docente experimentó transformaciones significativas en las prácticas metodológicas. Se fortaleció la capacidad de diseñar y planificar las clases de forma dinámica y estructurada, centrada particularmente en la diversidad neurocognitiva de los estudiantes que presentan TDAH. Se observó una evolución en la selección de contenidos y en la implementación de ejercicios inclusivos, con métodos adaptados y variedad de estímulos que favorecieron el enfoque y la participación del estudiante al grupo. A nivel actitudinal, el docente adoptó una actitud flexible y reflexiva, considerando el error como parte del aprendizaje y ajustando la planificación según las respuestas observadas.

Incorporó la observación sistemática como herramienta de evaluación continua y formativa, concertada sobre la marcha de las propuestas según las respuestas del grupo. Esta transformación metodológica fortaleció el trabajo como mediador del aprendizaje, consolidando un enfoque centrado en el estudiante, donde la inclusión y la motivación se convirtieron en pilares esenciales del proceso educativo. Estos cambios reflejan una evolución hacia un proceso de enseñanza inclusivo, teniendo en cuenta las particularidades de todos los estudiantes con y sin TDAH, en función de potenciar el aprendizaje y la convivencia grupal.

La creciente presencia de estudiantes con TDAH en el ámbito escolar exige una transformación metodológica que garantice la inclusión efectiva a las clases de educación física, particularmente en actividades físicas relacionadas con la enseñanza del fútbol. En este sentido Castro et al. (2025), destacan que con la implementación

de estrategias inclusivas en la enseñanza del fútbol a estudiantes con TDAH resulta esencial para optimizar el aprendizaje técnico y la integración social. Su estudio de caso demuestra que, al adaptar el entorno de aprendizaje a las necesidades del estudiante, se favorece la adquisición de habilidades motrices. Esta visión se enmarca dentro de los principios de la educación inclusiva, al promover prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad como un valor y no como una limitación.

El estudio realizado se encuentra en estrecha similitud con las consideraciones teóricas anteriores y confirma la importancia de la enseñanza inclusiva en estudiantes con TDAH. La diferencia radica en la implementación de metodologías adaptadas, centradas en la atención individualizada y en la diversificación de la estrategia didáctica implementada para la enseñanza del fútbol teniendo en cuenta los niveles de aprendizaje, acciones que potenciaron los cambios obtenidos mediante los ejercicios físicos adaptados al grupo durante la clase de educación física.

La enseñanza del fútbol en el contexto de la educación física representa una oportunidad clave para favorecer la inclusión de estudiantes con TDAH, siempre que se implementen estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades. De acuerdo con San Martín et al. (2020), el ejercicio físico estructurado contribuye significativamente a mejorar la atención, la autorregulación y la interacción social en niños con este trastorno. A pesar de las barreras que puedan surgir como la impulsividad o la dificultad para seguir instrucciones prolongadas, el uso de metodologías activas permite que estos estudiantes participen de forma significativa, donde el fútbol actúa como un impulso para fortalecer habilidades cognitivas, emocionales y sociales en un entorno inclusivo. De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se evidencian limitaciones relevantes vinculadas con la participación de los estudiantes con TDAH en las dinámicas del fútbol escolar. Estas insuficiencias consolidaron las acciones pedagógicas inclusivas propuestas que facilitaron la integración a las actividades futbolísticas.

El aprendizaje significativo representa una vía eficaz para potenciar la participación de los estudiantes con TDAH, ya que les permite conectar los contenidos escolares con sus propias experiencias e intereses. Según García et al. (2021), cuando se promueve la construcción del conocimiento a través de actividades prácticas, dinámicas y contextualizadas los niños con TDAH muestran mayor implicación, iniciativa y capacidad para generar ideas propias. Estos fundamentos coinciden con la implementación de la propuesta, al ajustar los componentes pedagógicos a las particularidades del caso estudiado, mediante el logro de actitudes futbolísticas positivas a través de las adaptaciones realizadas.

Los avances en la inclusión de estudiantes con TDAH en la enseñanza del fútbol se ven fortalecidos por enfoques pedagógicos que reconocen la necesidad de adaptar las prácticas futbolísticas a las particularidades del neurodesarrollo. En este sentido, Suárez (2022), destaca que la implementación de estrategias metodológicas diferenciadas favorece la atención sostenida, la autorregulación y la participación del alumnado con TDAH en clases de educación física. Estas adaptaciones no solo mejoran el rendimiento técnico en el fútbol, sino que también, promueven un entorno inclusivo donde se potencia el desarrollo emocional y social, reafirma además que la inclusión efectiva requiere transformar las prácticas docentes para responder a la diversidad.

A partir de los resultados analizados, se destaca el valor formativo de la enseñanza del fútbol como una experiencia inclusiva que trasciende desde las habilidades técnicas para convertirse en un recurso pedagógico integrador. Esta dinámica permitió a los estudiantes con TDAH mejorar las destrezas motrices, así como desarrollar competencias socioemocionales como la autorregulación, la cooperación y el sentido de pertenencia al grupo.

CONCLUSIONES

Con la caracterización inicial realizada al proceso pedagógico en las clases de educación física, se identificaron limitaciones en la enseñanza del fútbol dirigidas a los estudiantes con TDAH, particularmente relacionadas con la planificación, selección y adaptación de contenidos. Las estrategias docentes empleadas inicialmente no alcanzaban a responder las demandas atencionales, emocionales y motrices del caso estudiado, lo que obstaculizaba su participación sostenida y significativa a las actividades físicas durante la clase de educación física.

Los resultados obtenidos reflejan que la aplicación de ejercicios adaptados en la enseñanza del fútbol tuvo un impacto positivo en el desarrollo progresivo de habilidades técnicas y motrices del estudiante con TDAH, alcanzando un nivel alto en el aprendizaje futbolístico. La adaptación metodológica estableció las bases para la participación autónoma y significativa en la clase de educación física, reafirmando el valor de la inclusión instruccional como estrategia transformadora en el contexto educativo.

La experiencia desarrollada en torno a la enseñanza del fútbol promovió la participación, generado impactos a nivel institucional. La inclusión efectiva no se limitó a la adecuación del contenido, sino a la transformación del rol docente mediante la formación continua y la sensibilidad hacia la diversidad. Estos resultados confirman que un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a los trastornos del neurodesarrollo no solo benefició al estudiante con TDAH, sino que favoreció a toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2023). Guía Para La Educación Inclusiva. Desarrollando El Aprendizaje Y La Participación En Los Centros Escolares <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-pa-ra-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi-page/1/mode/1up>
- Borja Caicedo, J.L., Betancourt Chila, R., & Rodríguez Vargas, A. R. (2024). Estrategia metodológica inclusiva para la enseñanza-aprendizaje del fútbol, en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en la clase de Cultura Física. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 19(1), <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1578>
- Carrasco Chaparro, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 440-449. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.001>
- Casimiro-Urcos, C. N., Tobalino-López, D., Pareja-Pérez, L. B., Vegas-Palomino, E. M., Sanabria-Boudri, F. M., & Orosco-Naveros, A. B. (2025). *Actitud docente e inclusión educativa: Una mirada desde la primera infancia*. Sophia Editions.
- Castro Rueda, C.A., Menacho, T., Contreras Jauregui, F.A., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2025). Estrategia inclusiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol en un sujeto con TDAH. Estudio de caso. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(321). <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EF-Deportes/article/view/7982>
- García Santana, S. L., & Briones Palacios, Y. M. (2023). Principales dificultades de aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 74-89. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/6908>
- García-Pérez, L., Molina-Sánchez, F. J., & Martínez-Domingo, J. (2021). Influence of physical activity in children with ADHD and the possibility of treatment from the area of physical education. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4141074>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista De Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Nacata Alcoser, D. F., Ramos-Barrera, L. A., Castillejo Olán, R., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2025). Estrategia metodológica para la inclusión de los educandos con trastornos por déficit de atención e hiperactividad en las prácticas deportivas de fútbol. *Revista Mapa*, 9(38). <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/481>
- Narváez-León, E., Ronquillo-Chango, K., Pérez-Iribar, G., & Maqueira-Caraballo, G. (2025). Juegos pre-deportivos adaptados para la inclusión de estudiantes con TDAH en las clases de Educación Física. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(3), 178-195. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.3.3125>
- Navarro Arancegui, M. (2023). *Los indicadores en la investigación académica* (Orkestra Working Paper Series in Territorial Competitiveness, 2023-R03). *Orkestra - Instituto Vasco de Competitividad*. <https://doi.org/10.18543/QQJG6464>
- Palma Marifil, T., Carroza Sepúlveda, D., Torres Lorca, R., Poblete-Aro, C., Cadagan, C., & Castillo-Paredes, A. (2021). Cambios en los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad en niños y adolescentes con TDAH mediante los deportes: Una revisión. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 701-707. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.78201>
- Peñafiel-Álvarez, J. L., Ochoa-Encalada, S. C., & Heredia-León, D. A. (2020). Estrategias didácticas de la Educación Física para desarrollar la motivación en estudiantes de Educación Escolar. *Killkana Social*, 4(2), 61-66. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i2.615>
- Ruiz Pérez, L. M., Grao Cruces, A. y Salguero, A. (2021). *La educación física en la escuela inclusiva: enfoques y propuestas para una enseñanza eficaz*. Editorial Graó.
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 47-67. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sancho Gracia, J.G. (2025). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes: una revisión bibliográfica integral. *Revista Electrónica de PortalesMedicos.com*, 20(1), <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/trastorno-por-deficit-de-atencion-e-hiperactividad-tdah-en-ninos-y-adolescentes-una-revision-bibliografica-integral/>

Suárez Latarón, B. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: Estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), 80–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8326420>

Timimi, S. (2021). Cientificismo y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 211–228. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000100013>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Elvis Vicente Navarrete-Jácome, Kevin Jahir Velasco-Mayorga, Rubén Castillejo-Olán, Giceya de la Caridad Maqueira-Caraballo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

CARACTERIZACIÓN

DE LOS AGRO EMPRENDIMIENTOS RURALES DE LA ISLA SAN CRISTÓBAL DE GALÁPAGOS

CHARACTERIZATION OF RURAL AGRIBUSINESSES ON THE ISLAND OF SAN CRISTOBAL DE GALAPAGOS

Cristhian Javier Sevillano-Aguilar¹

E-mail: cristhian.sevillano.41@espam.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0103-8884>

Iván Zambrano-Farías¹

E-mail: izambrano@espam.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8181-0838>

¹ Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sevillano-Aguilar, C. J., & Zambrano-Farías, I. (2026). Caracterización de los agro emprendimientos rurales de la isla San Cristóbal de Galápagos. Estudio de caso. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 63-70.

Presentación: 09/10/2025

Aceptación: 22/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar las características organizativas, operativas y estratégicas de los agroemprendimientos rurales en la isla San Cristóbal, Galápagos, Ecuador. Se aplicó un enfoque cualitativo, realizando entrevistas a los agroemprendedores de los sectores agrícola y ganadero y analizando la información con el software Atlas. ti. Los resultados revelan que estos agroemprendimientos son mayormente familiares, con poca tecnificación y decisiones informales concentradas en pocas personas. Sin embargo, muestran buena capacidad de adaptación a través de la diversificación de productos, reorganización de procesos y ajuste a la demanda local. Se destacan la transformación productiva, estabilidad organizativa, gestión de recursos, flexibilidad y retroalimentación como dimensiones clave. Pese a las limitaciones del entorno insular, los agroemprendimientos demuestran un alto nivel de resiliencia operativa. Se concluye que es necesario fortalecer capacidades técnicas y financieras, y que se requieren políticas públicas que se adapten a las condiciones locales.

Palabras clave:

Emprendimientos, estrategias de adaptación, resiliencia operativa.

ABSTRACT

This study aims to analyze the organizational, operational, and strategic characteristics of rural agribusinesses on San Cristóbal Island, Galapagos Islands, Ecuador. A qualitative approach was applied, conducting interviews with agro-entrepreneurs in the agricultural and livestock sectors and analyzing the information using Atlas software. The results reveal that these agribusinesses are mostly family-run, with little technical expertise and informal decision-making concentrated in the hands of a few individuals. However, they demonstrate a good capacity for adaptation through product diversification, process reorganization, and adjustment to local demand. Productive transformation, organizational stability, resource management, flexibility, and feedback are highlighted as key dimensions. Despite the limitations of the island environment, agribusinesses demonstrate a high level of operational resilience. It is concluded that it is necessary to strengthen technical and financial capacities, and that public policies adapted to local conditions are required.

Keywords:

Entrepreneurship, adaptation strategies, operational resilience.

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de los sistemas productivos rurales ha sido una de las principales estrategias para dinamizar la economía en zonas tradicionalmente rezagadas. En este contexto, los agroemprendimientos rurales han emergido como una alternativa eficaz para mejorar las condiciones económicas y sociales de pequeños y medianos productores, al combinar prácticas agrícolas tradicionales con procesos de innovación, transformación y comercialización (Oquendo et al., 2022). Esta tendencia no solo responde a la necesidad de generación de empleo y diversificación productiva, sino también a la creciente demanda de consumidores por productos saludables, sostenibles y con valor agregado.

En consecuencia, la importancia de estos emprendimientos se evidencia en su capacidad para fomentar la seguridad alimentaria, promover la equidad territorial y fortalecer el arraigo poblacional en el campo. No obstante, en muchas regiones rurales del Ecuador, estos procesos enfrentan limitaciones estructurales: bajo acceso a financiamiento, escasa tecnificación, débil articulación comercial y una oferta institucional que no siempre responde con eficiencia a las necesidades del sector. Estas condiciones obstaculizan el fortalecimiento de modelos productivos viables, sostenibles y competitivos.

En relación con la temática analizada Boza et al. (2020) destacan que el emprendimiento sostenible en comunidades rurales se apoya en la integración de recursos locales, prácticas tradicionales y estrategias de sostenibilidad económica. Señalan que la permanencia de los emprendimientos no depende únicamente de la rentabilidad, sino también del fortalecimiento del capital social y de la adaptación al entorno, aspectos fundamentales para los agroemprendimientos rurales de Galápagos.

Mantuano-García & Luque-Vera (2025) muestran que el sector agropecuario contribuye de manera significativa al crecimiento económico local, generando empleo y asegurando la producción alimentaria. Sus hallazgos evidencian que, incluso en contextos con baja tecnificación, las actividades agropecuarias tienen un impacto relevante en la economía territorial, reflejando la importancia de los agroemprendimientos de San Cristóbal en la sostenibilidad económica de la isla.

Iemarnó et al. (2020) analizan la agroecología y el desarrollo rural desde una perspectiva histórica, mostrando que la continuidad productiva se logra mediante aprendizajes colectivos, adaptación progresiva y coherencia entre valores productivos y sociales. Esta perspectiva es útil para comprender la resiliencia y estabilidad de los agroemprendimientos rurales insulares, donde la sostenibilidad ambiental y la identidad local son pilares estratégicos.

Chuncho-Jaramillo et al. (2021) evidencian que el desarrollo del sector agropecuario e industrial en Ecuador se ha visto influenciado por factores macroeconómicos y políticas públicas, lo que condiciona la productividad y el crecimiento territorial. Estos resultados permiten contextualizar la dinámica de los agroemprendimientos rurales de Galápagos frente a restricciones estructurales y oportunidades externas.

Ynzunza-Cortés & Izar-Landeta (2020) indican que las motivaciones personales, competencias emprendedoras y factores de éxito impactan directamente en el desempeño de las MIPyMES rurales. Esta evidencia subraya la importancia de la iniciativa, creatividad y capacidad de adaptación de los propietarios de agroemprendimientos de San Cristóbal, reforzando la visión de que el capital humano es un recurso crítico para la sostenibilidad.

Lopera et al. (2010) presentan el método analítico como herramienta para abordar problemas sociales y productivos, enfatizando el análisis estructurado y sistemático de datos. Este enfoque permite comprender cómo los agroemprendimientos rurales pueden evaluar sus procesos internos y mejorar la toma de decisiones basada en evidencia.

Rodríguez & Ramírez (2016) analizan la sostenibilidad de procesos asociativos rurales, señalando que la cooperación y fortalecimiento de redes comunitarias aumentan la capacidad de acción colectiva y la resiliencia territorial. Esta evidencia es clave para interpretar cómo los agroemprendimientos de Galápagos pueden mejorar la colaboración y gestionar riesgos frente a limitaciones externas.

Velázquez-Torres (2021) muestra que herramientas digitales como ATLAS.ti permiten medir la participación de actores locales estratégicos en la gestión territorial, facilitando la planificación y monitoreo de iniciativas rurales. Esto es relevante para los agroemprendimientos de San Cristóbal al considerar la coordinación con autoridades y agentes comunitarios para fortalecer sus procesos productivos y comerciales.

Finalmente, Vera-Peña et al. (2025) evidencian que el turismo comunitario contribuye a la valorización de la identidad cultural y la sostenibilidad local. Para los agroemprendimientos rurales de Galápagos, esta perspectiva resalta la importancia de vincular la producción local con la experiencia turística, fortaleciendo la economía y promoviendo la preservación cultural e histórica.

En este sentido, particularmente en la isla San Cristóbal del archipiélago de Galápagos, los agroemprendimientos rurales operan en un entorno de alta complejidad. La fragilidad del ecosistema, el aislamiento geográfico, la limitada infraestructura logística y las estrictas regulaciones ambientales condicionan severamente el desarrollo económico local. A pesar de ello, las iniciativas productivas

persisten como medios de sustento, adaptación y sostenibilidad para las familias rurales. Sin embargo, se identifican vacíos en cuanto a planificación, organización interna, uso de tecnología y generación de valor, lo cual limita su potencial transformador.

Por otra parte, a nivel nacional, el sector agropecuario representa el 29% de la población económicamente activa, con una alta concentración en zonas rurales y una informalidad que alcanza el 84%. Este panorama refuerza la urgencia de implementar estrategias diferenciadas de fomento productivo, especialmente en territorios insulares donde los modelos tradicionales no son directamente replicables. Así, el contexto de Galápagos exige enfoques innovadores que respeten el equilibrio ecológico y promuevan una economía circular y sostenible.

Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como finalidad analizar las características distintivas de los agroemprendimientos rurales en la isla San Cristóbal, con el propósito de comprender su funcionamiento, estructura organizativa, procesos productivos y grado de articulación con el entorno. De forma específica, se propone: caracterizar estos emprendimientos y evaluar los principales desafíos y oportunidades que enfrentan, a fin de generar insumos útiles para el diseño de políticas públicas, proyectos de desarrollo y estrategias de fortalecimiento económico (Arias-Vargas et al., 2022; Serrano et al., 2025).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló en la isla San Cristóbal, provincia de Galápagos, parroquia rural El Progreso, territorio donde se concentran importantes actividades agro-productivas de tipo agrícola, avícola y ganadero. El lugar del estudio corresponde al área circundante de la única fuente de agua dulce de Galápagos, el Junco. La investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, orientado a comprender la complejidad del fenómeno de los agroemprendimientos rurales desde la perspectiva de los actores que lo protagonizan (Silverman, 2020). Este tipo de enfoque permite explorar con profundidad los significados, las prácticas productivas, las estructuras organizativas y los entornos sociales donde se desarrollan estos emprendimientos, facilitando la interpretación holística de sus dinámicas. Su carácter descriptivo permitirá identificar y sistematizar de forma detallada las variables clave que influyen en estos negocios, contribuyendo a una visión integral del fenómeno (Clark et al., 2022).

Metodológicamente, el estudio se fundamenta en el uso complementario de los métodos analítico-sintético e inductivo. A través del método analítico-sintético, se descompone el objeto de estudio en dimensiones específicas (técnica, organizacional, económica, comercial y

social) para luego integrarlas en una comprensión global (Clark et al., 2022).

Procedimiento

El procedimiento investigativo se desarrolló en dos fases cronológicas:

- **Fase 1:** Se centró en la caracterización de los agroemprendimientos rurales. Comprendió:
 - » La revisión bibliográfica en bases de datos científicas como Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Académico y repositorios institucionales, con el fin de sustentar las variables de análisis y construir el marco conceptual.
 - » El diseño del instrumento de recolección, una entrevista semiestructurada basada en cinco dimensiones: técnica, organizacional, económica, comercial y social, inspiradas en estudios previos.
 - » La aplicación de las entrevistas a productores locales, mediante visitas de campo.
- **Fase 2:** Se enfocó en la evaluación de desafíos y oportunidades, e incluyó:
 - » El **análisis cualitativo de los datos** mediante ATLAS Ti, la cual permitió organizar, codificar e interpretar la información textual.
 - » La identificación de patrones y categorías emergentes, contrastadas con la bibliografía revisada.
 - » La formulación de conclusiones y recomendaciones, orientadas al fortalecimiento de los agroemprendimientos.

Criterio de selección y muestra

La población inicial se conforma por 40 agroemprendedores identificados en el área de estudio. No obstante, se usaron criterios de inclusión que consideraron la actividad económica vigente, la accesibilidad geográfica y la disponibilidad para participar en la investigación. En efecto, se excluyeron aquellos agroemprendedores que se encontraban inactivos, cuyos negocios habían cerrado, otros que habían cambiado de ubicación sin información actualizada o presentaban dificultades de acceso logístico que impedían su contacto y seguimiento. Luego de este proceso de depuración, quedó como muestra final 8 agroemprendedores que cumplían con los criterios establecidos y con quienes fue posible desarrollar el trabajo de campo de forma efectiva.

Técnica e instrumento

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, diseñada para captar tanto información concreta como percepciones subjetivas de los participantes. El instrumento incluyó preguntas relacionadas con procesos de producción, organización interna,

comercialización, relaciones sociales, recursos disponibles y percepción de oportunidades o limitaciones. Esto permitió recolectar datos comparables y, al mismo tiempo, abiertos a matices contextuales.

Análisis de datos

Para el procesamiento de la información, se utilizó el software especializado ATLAS.ti, el cual permitió organizar, codificar y analizar sistemáticamente los datos cualitativos. Esta herramienta facilita la gestión de grandes volúmenes de información textual, la identificación de patrones, la construcción de redes de significados y el desarrollo de categorías emergentes, lo que garantiza un análisis riguroso, ordenado y profundo. Dado que el enfoque del estudio es netamente cualitativo, no se emplearon métodos estadísticos cuantitativos, priorizándose la interpretación del contenido narrativo obtenido en campo.

El proceso de análisis finalizó con el contraste de los hallazgos frente a la literatura especializada, lo cual permitió validar empíricamente las variables estudiadas, identificar desafíos comunes y proponer recomendaciones adaptadas al contexto de la isla San Cristóbal.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con investigaciones previas sobre emprendimientos agroproductivos en contextos insulares y rurales, se espera encontrar una serie de patrones y desafíos comunes que podrían emerger en los datos recolectados a través de las entrevistas. En primer lugar, se ha documentado ampliamente que factores externos como el clima, las restricciones logísticas y las políticas locales desempeñan un papel crítico en la estabilidad y el crecimiento de los emprendimientos rurales.

En este mismo sentido, la literatura sugiere que muchos de estos emprendimientos operan en un marco de informalidad o semi-formalidad, con estructuras familiares donde las decisiones estratégicas se toman de manera consensuada entre los fundadores o gestores del negocio. Esta forma de organización responde tanto a una necesidad adaptativa frente a contextos de baja institucionalidad como a una lógica cultural profundamente arraigada en el territorio. A pesar de ello, se reconoce que esta estructura puede limitar la incorporación de procesos más complejos de gestión o profesionalización.

Finalmente, se prevé que los datos recolectados permitirán observar cómo estos emprendimientos gestionan aspectos clave como la toma de decisiones, la adaptación a cambios del entorno, la introducción de nuevos productos y la evaluación del desempeño. Según Porter & Kramer (2011), estos elementos son determinantes para construir un modelo de negocio socialmente responsable y económicamente viable, especialmente en territorios con vulnerabilidades estructurales como las islas Galápagos.

En conjunto, estas investigaciones configuran un marco teórico robusto que orienta el análisis posterior y permite formular expectativas informadas sobre los posibles hallazgos del estudio.

En este apartado también se exponen los hallazgos principales obtenidos a partir del análisis cualitativo de ocho entrevistas realizadas a emprendedores agroproductivos en las Islas Galápagos. La codificación se realizó mediante el software ATLAS.ti, utilizando un sistema de categorías previamente definido. Se obtuvo un total de 392 fragmentos codificados, distribuidos entre las diferentes dimensiones del análisis.

A continuación, se presentan los resultados estructurados por categorías temáticas, apoyados con un diseño transversal que sintetizan las relaciones existentes entre códigos, de acuerdo con cada uno de los datos procesados:

El diseño transversal del sistema de codificación revela una estructura organizacional compleja que articula factores internos y externos en el funcionamiento de los agroemprendimientos rurales en la isla San Cristóbal. Desde la perspectiva de las dimensiones de análisis propuestas, el modelo puede interpretarse como un mapa que articula elementos estratégicos, operativos y adaptativos del emprendimiento, distribuidos en dos grandes bloques: la configuración y operación del emprendimiento, y su interacción con el entorno.

En el núcleo del diseño aparece la dimensión “Procesos y recursos internos”, representada por códigos como procesos y funciones, gestión financiera y humana, recursos y jerarquía. Estos elementos evidencian cómo las unidades productivas organizan sus actividades internas, distribuyen responsabilidades y gestionan su capacidad operativa. La relación estrecha entre estos códigos y los de transformación y modificación de estrategias indica que los cambios en la operatividad responden a ajustes planificados, lo que revela una orientación a la mejora continua.

La dimensión “Definición y alcance estratégico” se manifiesta en códigos como objetivos del negocio, estratégico, cartera de productos y toma de decisiones, que están directamente relacionados entre sí. Esta configuración da cuenta de un nivel de planificación consciente, donde los emprendimientos no solo responden al entorno, sino que también construyen una visión de futuro. La existencia de códigos como productos ofrecidos y productos futuros sugiere una clara orientación al mercado con procesos activos de diversificación y reposicionamiento de su oferta.

Finalmente, el código límite y frontera permite comprender hasta dónde los agroemprendimientos controlan internamente su cadena productiva y cuándo requieren delegar funciones, revelando el grado de autonomía operacional.

Este bloque se observa en la parte externa del diseño transversal, donde emergen categorías como medio y entorno, oportunidades y amenazas, y factores externos. Estos códigos constituyen la dimensión “influencia del entorno”, en la que se evidencia que las condiciones climáticas, políticas y logísticas condicionan fuertemente las decisiones internas del emprendimiento.

Desde la dimensión de “dinámicas de adaptación y resiliencia”, se destacan códigos como flexibilidad, respuestas a cambios, retroalimentación, y estabilidad, que indican una preocupación activa por mantenerse operativos ante contextos cambiantes. El fuerte vínculo entre retroalimentación, medición de resultados, indicadores de desempeño y análisis muestra un incipiente enfoque de gestión basada en datos, que, a pesar de ser aún limitado, representa un avance hacia modelos organizativos más informados.

Además, códigos como inercia y prácticas que se mantienen revelan la existencia de una tensión entre innovación y tradición, ya que muchas decisiones se mantienen estables por costumbre o limitaciones estructurales, a pesar del reconocimiento de la necesidad de cambiar.

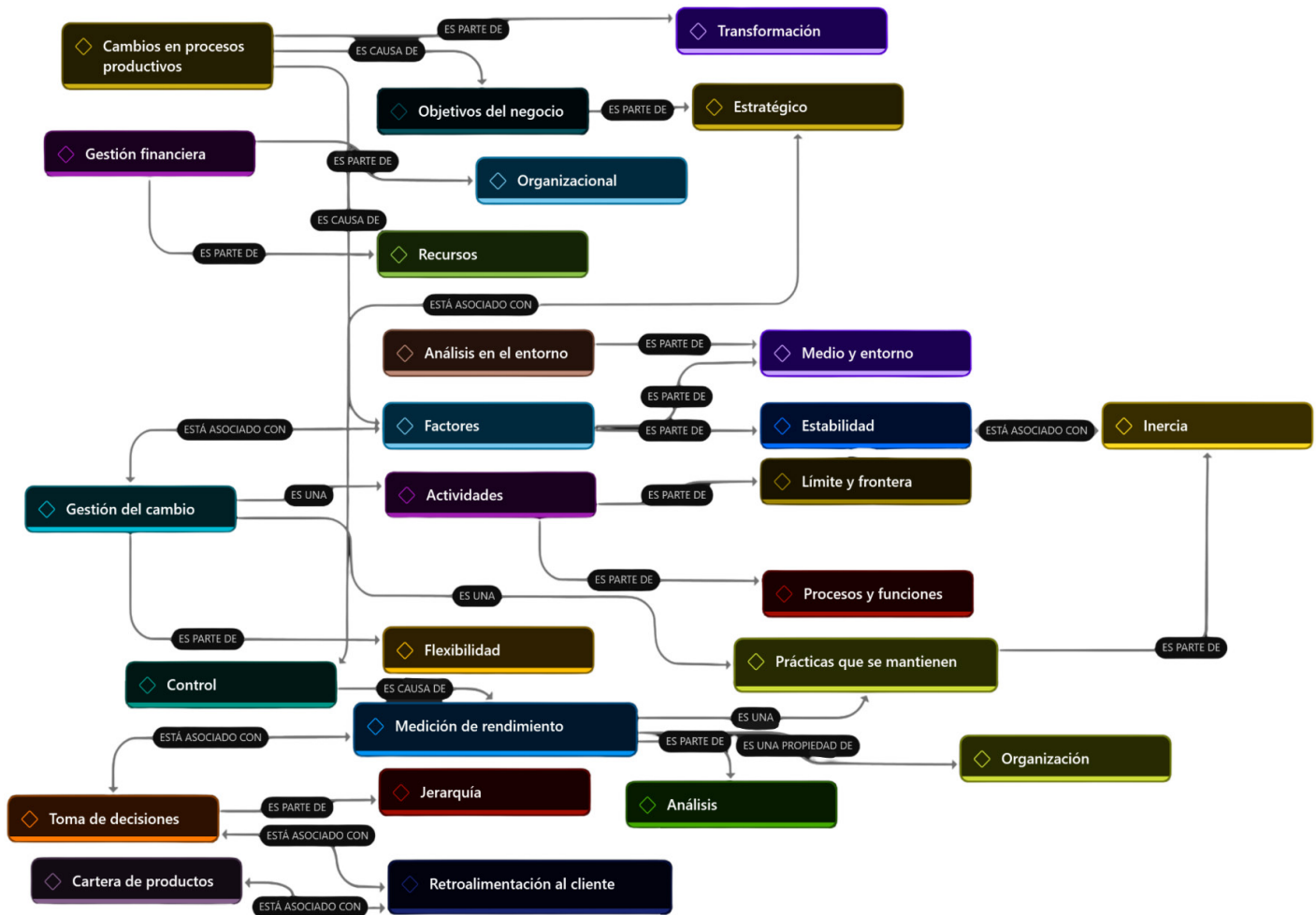


Figura 1. Diseño transversal de codificación de datos.

Uno de los resultados más notorios fue la identificación de una marcada centralidad en la gestión individual o familiar de los emprendimientos agroproductivos. La mayoría de los actores entrevistados señalaron que las decisiones estratégicas son asumidas directamente por los fundadores o socios principales.

En cuanto a la organización interna de las actividades, se observó que en la mayoría de los casos las funciones están claramente delimitadas entre tareas administrativas, operativas y de comercialización. Aunque algunos procesos son delegados, existe una tendencia a mantener el control de los procesos productivos de forma interna. Este hallazgo respalda la hipótesis de que, en contextos de alta incertidumbre logística, los emprendedores prefieren reducir su dependencia externa.

Respecto al entorno, los factores externos como el clima, el acceso a insumos y las políticas locales fueron recurrentemente identificados como limitantes para la estabilidad productiva y comercial. La variabilidad climática y las deficiencias en infraestructura afectan directamente la sostenibilidad de los emprendimientos en territorios insulares. A pesar de ello, en el presente estudio se evidencia una estrategia adaptativa orientada a minimizar la exposición a estos riesgos, mediante la diversificación de canales de venta, la planificación de producción en función de temporadas, y el reemplazo de insumos externos por alternativas locales.

Los indicadores de desempeño más utilizados por los emprendedores fueron el volumen de producción, las ventas y la aceptación del cliente. Si bien estos criterios coinciden con los más comúnmente empleados en microempresas (Serrano et al., 2025), destaca la baja incorporación de métricas formales como retorno de inversión o costos unitarios. Esto sugiere una oportunidad de mejora en la medición cuantitativa del desempeño, aspecto fundamental para evaluar la escalabilidad de los negocios. La implementación incipiente de tecnologías de seguimiento financiero, como hojas de cálculo o software básico, señala un proceso de transición hacia sistemas más estructurados.

El análisis también evidenció que las estrategias de los emprendimientos han sido modificadas a lo largo del tiempo, especialmente como respuesta a eventos disruptivos como la pandemia, los cambios en el comportamiento del consumidor y la presión de productos externos. Estos cambios no solo implicaron ajustes en el volumen de producción o en el tipo de productos, sino también transformaciones en el modelo comercial y en la presentación del producto. Este dinamismo estratégico es coherente con la noción de flexibilidad adaptativa desarrollada por Porter & Kramer (2011), según la cual las empresas que logran ajustar su propuesta de valor según el contexto tienen mayores probabilidades de sostenerse en el tiempo.

En relación con los productos ofrecidos, se identificó una clara orientación hacia el aprovechamiento de recursos locales y la producción de bienes con identidad territorial. Los emprendimientos priorizan la elaboración de alimentos con ingredientes disponibles en la zona y que puedan asociarse al imaginario de Galápagos. Esta estrategia, más allá de su función comercial, cumple una dimensión simbólica, vinculada con el fortalecimiento de lo local como factor diferenciador.

La retroalimentación fue otro eje relevante. La mayoría de los emprendedores la obtienen de forma directa, principalmente en el momento de la venta. Si bien esto permite un vínculo más cercano con el cliente, limita la posibilidad de generar estadísticas consistentes que respalden decisiones comerciales. Aun así, algunos casos reportan

avances en la formalización de este proceso a través de registros digitales y fichas de seguimiento. Esta práctica, aún poco extendida en estudios previos, aparece como una innovación incipiente entre los actores analizados.

Finalmente, se evidenció una tendencia general a mantener prácticas heredadas desde el inicio del emprendimiento, en especial aquellas vinculadas con la constancia productiva, la presencia en ferias locales y la interacción personal con los consumidores. Si bien estas rutinas son reconocidas como pilares de estabilidad, también representan un punto de fricción frente a la necesidad de modernizar ciertos procesos.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten confirmar algunas tendencias señaladas por investigaciones previas, pero también evidencian procesos de transición hacia modelos más estructurados, resilientes y adaptativos, lo que representa un aporte relevante al conocimiento de los emprendimientos agroproductivos en territorios insulares.

CONCLUSIONES

En el estudio se logró caracterizar el funcionamiento organizacional de los emprendimientos agroproductivos de Galápagos, evidenciando estructuras simples, predominantemente familiares, en las que las actividades internas son asumidas por los propios miembros del núcleo productivo, mientras que las tareas externas se delegan de manera limitada. Este tipo de organización responde a las condiciones particulares del contexto insular y permite un mayor control sobre los procesos productivos, aunque restringe la especialización y el crecimiento organizacional.

Los resultados muestran que factores externos como las condiciones climáticas, las dinámicas del mercado y las políticas locales influyen de manera significativa en la producción y comercialización, obligando a los emprendimientos a adoptar estrategias flexibles para mantenerse operativos, generalmente con escaso respaldo institucional. La toma de decisiones se concentra mayoritariamente en los propietarios o líderes, lo que favorece la rapidez y la capacidad de respuesta ante cambios, pero limita el desarrollo de procesos colaborativos, la sistematización de la gestión y la posibilidad de escalar las actividades productivas.

Finalmente, se evidenció la presencia de estrategias adaptativas y de mejora continua, principalmente orientadas a la diversificación de productos y a la retroalimentación directa del cliente, aunque persiste una baja formalización en la evaluación del desempeño. La estabilidad de las prácticas productivas desde el origen de los emprendimientos refleja una fuerte identidad local y un compromiso con la calidad artesanal, fortaleciendo el vínculo con el mercado cercano. Este estudio aporta

evidencia empírica sobre la resiliencia organizacional de los emprendimientos agroproductivos insulares y plantea la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en su sostenibilidad económica y ambiental, así como en comparaciones con experiencias similares en otros territorios aislados.

REFERENCIAS

- Arias-Vargas, F., Ribes, G. G., & Garcés, G. L. (2022). Emprendimiento rural: Una aproximación histórica. *Revista Economía y Territorio*, 12(23), 45–69. <https://doi.org/10.17163/ret.n23.2022.03>
- Boza, J., Manjarrez, N., & Mendoza, E. (2020). Emprendimiento sostenible en comunidades rurales de la provincia de Los Ríos. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (33), 1–23. <https://dilemas-contemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2254>
- Chuncho-Jaramillo, L., Urigüen-Aguirre, P., & Apolo-Vivanco, N. (2021). Ecuador: Análisis económico del desarrollo del sector agropecuario e industrial en el periodo 2000–2017. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 8(1), 8–17. <https://doi.org/10.26423/rctu.v8i1.547>
- García, D., Apolo, N., & Bermeo, J. (2019). Evaluación económica del sector agropecuario e industrial en el Ecuador (1980–2015). *ECA Sinergia*, 10(2), 116–128. <https://www.redalyc.org/journal/5885/588561542010>
- Iemarnó, M. J., Pereda, M. M., Fleita, F., & Almada, A. (2020). Agroecología y desarrollo rural: Análisis de la trayectoria del Grupo Agroecológico Las Tres Colonias, 1998–2019. *Eutopía. Revista de Desarrollo Territorial*, (18), 155–174. <https://doi.org/10.17141/eutopia.18.2020.4591>
- Lopera, J. D., Ramírez, C. A., Zuluaga, M. U., & Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18112179017>
- Mantuano-García, D. L., & Luque-Vera, J. C. (2025). Sector agropecuario y su aporte en el crecimiento económico de la provincia de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 9(1), 115–128. <https://doi.org/10.18779/csye.v9i1.928>
- Oquendo, L., Rodríguez, L., & Pérez, R. (2022). Caracterización de los agroemprendimientos asociativos rurales en Antioquia para el fortalecimiento de la acción colectiva y el desarrollo local. *Jangwa Pana*, 21(2), 146–161. <https://www.redalyc.org/journal/5880/588074712005/html/>
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89(1–2), 62–77. <https://www.communitylivingbc.ca/wp-content/uploads/2018/05/Creating-Shared-Value.pdf>
- Serrano-Orellana, K., Sousa-Barros, I., & Chang-Fernández, A. (Comp.). (2025). *Transformación digital, tributación y nuevas tecnologías: Estudios aplicados en el contexto empresarial ecuatoriano*. Sophia Editions.
- Vera-Peña, V. M., Guillen-Herrera, S. R., Neira-Reyes, I. A., & Fuentes-Torres, N. A. (2025). *Raíces vivas: Turismo comunitario e identidad cultural en el Ecuador*. Sophia Editions.
- Ynzunza-Cortés, C. B., & Izar-Landeta, J. M. (2020). Las motivaciones, competencias y factores de éxito para el emprendimiento y su impacto en el desempeño empresarial. *Contaduría y Administración*, 66(1), e228. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2021.2327>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Cristhian Javier Sevillano-Aguilar, Iván Zambrano-Farías: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

CARACTERIZACIÓN

DE LA REPITENCIA ESTUDIANTEL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO DE CASO

CHARACTERIZATION OF STUDENT REPETITION IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY

Nancy Mercedes Cartuche-Zaruma¹

E-mail: nancy.cartuche@unl.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5270-9933>

Johanna Magaly Alvarado-Espejo¹

E-mail: johanna.alvarado@unl.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8056-9923>

Fabricio Vladimir Vinces-Vinces¹

E-mail: fabricio.vinces@unl.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5912-6367>

Jonathan Alberto Machuca-Yaguana¹

E-mail: jonathan.machuca@unl.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3632-9348>

Fabiola Elvira León-Bravo¹

E-mail: fabiola.leon@unl.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9405-1794>

¹Universidad Nacional de Loja. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cartuche-Zaruma, N. M., Alvarado-Espejo, J. M., Vinces-Vinces, F. M., Machuca-Yaguana, J. A., & León-Bravo, F. E. (2026). Caracterización de la repitencia estudiantil en la educación superior. Un estudio de caso. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 71-83.

Presentación: 15/10/2025

Aceptación: 18/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

La repitencia estudiantil es un problema que afecta la eficiencia interna de las universidades y la progresión académica de los estudiantes. El objetivo de la investigación consiste en caracterizar la repitencia estudiantil en una universidad pública del sur de Ecuador. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con diseño no experimental. Se recogieron y analizaron datos de 8 años consecutivos (2017 – 2025) o 16 períodos académicos. La unidad de análisis fueron los registros de estudiantes matriculados en alguna de las 47 carreras del nivel de grado que oferta la institución en el periodo temporal descrito. Entre los principales resultados se evidencia una tasa promedio ponderada de repitencia estudiantil del 8.90 %, calculada sobre 195 978 estudiantes únicos a lo largo de los 16 períodos. Los datos muestran una disminución sustantiva en 2020–2021 y un repunte en los años recientes, con mayor incidencia en los primeros ciclos, especialmente en primer y segundo ciclo de forma sostenida hasta el quinto. El fenómeno afecta con mayor intensidad a los estudiantes hombres, de procedencia rural, y en jornadas de estudio matutina y vespertina. Estos resultados no solo permiten comprender la magnitud y características del fenómeno en la institución analizada, sino que además proporcionan un marco metodológico replicable para otras universidades.

Palabras clave:

Educación superior, eficiencia de la educación, indicadores educativos, planificación de la educación, tasa de repetición de curso.

ABSTRACT

Student repetition is a problem that affects the internal efficiency of universities and the academic progression of students. The objective of the research is to characterize student repetition at a public university in southern Ecuador. The study adopted a quantitative, descriptive approach with a non-experimental design. Data were collected and analyzed from eight consecutive years (2017–2025) or 16 academic periods. The unit of analysis was the records of students enrolled in one of the 47 undergraduate programs offered by the institution during the period described. Among the main results, there is evidence of a weighted average student repetition rate of 8.90%, calculated on 195,978 unique students over the 16 periods. The data show a substantial decrease in 2020–2021 and a rebound in recent years, with a higher incidence in the first cycles, especially in the first and second cycles, continuing steadily through the fifth cycle. The phenomenon affects male students from rural areas and those attending morning and afternoon classes more intensely. These results not only provide an understanding of the magnitude and characteristics of the phenomenon in the institution analyzed, but also provide a replicable methodological framework for other universities.

Keywords:

Higher education, educational efficiency, educational indicators, educational planning, course repetition rate.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, el acceso a la educación superior se expandió en la última década a partir de políticas públicas que se orientaron a la equidad, como acciones afirmativas, cuotas de ingreso y de paridad, lo que representa un avance significativo en términos de inclusión educativa (Burneo & Yunga, 2020). No obstante, generar condiciones que garanticen el ingreso constituye solo el primer paso para una trayectoria en el sistema de educación superior exitosa, dado que la culminación oportuna de los estudios continúa siendo un desafío para las instituciones de educación superior en la región.

La duración de la trayectoria académica de los estudiantes universitarios se ve afectada por factores tales como la repetición en asignaturas no aprobadas, lo que incrementa el riesgo de deserción y aumenta los costos para los individuos y las instituciones (Moré & Maceira, 2021; Torres-Zapata et al., 2019). Es así como la repitencia estudiantil emerge como un fenómeno que afecta la progresión académica de los estudiantes y por ende a la eficiencia de las universidades.

En la región, las tasas de graduación dentro del tiempo reglamentario han sido históricamente bajas; por ejemplo, hacia 2010 solo uno de cada diez jóvenes entre 25 y 29 años finalizaba a tiempo (Torres-Zapata et al., 2019), lo que sitúa a la repitencia como un indicador de la ineficiencia en los sistemas de educación superior. La extensión de los tiempos de titulación eleva el costo de la educación superior y merma la eficiencia del sistema (Huntington-Klein & Gill, 2020). En este marco, la repitencia opera como indicador crítico de ineficiencia interna y de progresión académica deficitaria.

La repitencia es un fenómeno que tiende a concentrarse en los primeros semestres, particularmente en asignaturas de formación básica que requieren de elevados niveles de razonamiento lógico y habilidades analíticas (Bravo-Guerrero et al., 2020; Murillo-García & Luna-Serrano, 2021). Aunque la repetición de cursos podría representar una oportunidad de recuperación académica, la evidencia muestra que la ausencia de estrategias de acompañamiento incrementa el riesgo de abandono estudiantil (Tafreschi & Thiemann, 2016). Esta dinámica enfatiza la necesidad de diseñar mecanismos institucionales de apoyo que prevengan el rezago académico.

A nivel nacional, reportes internos del Sistema de Gestión Académico de la Universidad Nacional de Loja (UNL), describen fluctuaciones en la reprobación entre 17.94 % y 25.84 % en los años 2018 y 2019, respectivamente. Durante el confinamiento por la COVID-19, se observó una disminución al 16.20 % en 2020 y del 13.92 % en 2021, atribuibles a estrategias de flexibilización adoptadas en el contexto de educación en línea. No obstante, en 2022 los porcentajes aumentaron nuevamente al 17.77

%. Si bien estas cifras permiten perfilar trayectorias de rezago, no ofrecen una medición directa de la repitencia, brecha que este estudio aborda.

A partir de Rojas-Valladares & Domínguez-Urdanivia (2025), este estudio se ve fortalecido en la interpretación de la repitencia estudiantil como un fenómeno estrechamente vinculado a las debilidades en los sistemas de orientación educativa y gestión tutorial en la educación superior. Los autores destacan que la ausencia de un acompañamiento académico sistemático en los primeros ciclos incrementa la vulnerabilidad de los estudiantes frente al rezago y la repetición de asignaturas, lo cual dialoga directamente con los resultados del estudio de caso, donde la mayor incidencia de repitencia se concentra en el primer y segundo ciclo y se mantiene de forma sostenida hasta el quinto. La obra permite contextualizar los datos cuantitativos obtenidos, al evidenciar que la repitencia no responde únicamente al rendimiento individual, sino a la insuficiente articulación entre diagnóstico temprano, tutoría académica y orientación psicoeducativa, especialmente en estudiantes de procedencia rural y con mayores barreras de adaptación al entorno universitario.

Desde la perspectiva de Soria-León (2025), la investigación se enriquece al situar la repitencia estudiantil como un indicador crítico de la gestión educativa institucional y de la eficiencia interna de las universidades públicas. La autora plantea que las tasas de repetición reflejan tensiones estructurales relacionadas con la planificación académica, la organización curricular, la gestión de jornadas y la asignación de recursos docentes, aspectos que se manifiestan claramente en el estudio al identificarse mayores niveles de repitencia en jornadas matutinas y vespertinas, así como diferencias significativas según sexo y contexto socioterritorial. Esta obra aporta un marco analítico que permite interpretar el repunte reciente de la repitencia no solo como una consecuencia postpandemia, sino como el resultado de decisiones de gestión que impactan directamente en la permanencia y progresión académica de los estudiantes.

Ambas fuentes permiten ampliar el alcance del artículo al integrar una lectura pedagógica y de gestión educativa que complementa el análisis estadístico del fenómeno. Mientras Rojas-Valladares & Domínguez-Urdanivia (2025), aportan claves para comprender la repitencia desde el acompañamiento tutorial y la orientación educativa, Soria-León (2025) ofrece fundamentos para vincular los resultados empíricos con la calidad de la gestión universitaria. Esta articulación refuerza el valor del estudio como insumo para la toma de decisiones institucionales y para el diseño de estrategias preventivas orientadas a reducir la repitencia estudiantil en la educación superior.

En este contexto, surge la presente investigación que tiene como objetivo caracterizar la tasa de repitencia

estudiantil en una universidad pública del sur de Ecuador, analizando su presencia en los niveles macro, meso y micro de la organización curricular institucional durante el periodo 2017 – 2025.

La repitencia estudiantil en la educación superior se puede entender como la reiteración de una asignatura o periodo académico con el fin de aprobarla y continuar con su trayectoria formativa. Se vincula con el fracaso escolar, la desmotivación y el rezago porque prolonga la duración de los estudios, y se asocia con una mayor probabilidad de deserción, especialmente en ausencia de acompañamiento académico oportuno (Cordero et al., 2014; Valenzuela et al., 2019). Es crucial distinguirla de la reprobación que es la no aprobación en un período dado, pues esta, es un antecedente, pero no sinónimo.

Los conceptos de aprobación y/o reprobación de acuerdo con la normativa vigente de la institución analizada, establece que una asignatura se considera reprobada o no aprobada cuando el estudiante obtiene una calificación inferior a 7/10 o cuando registra un porcentaje de inasistencia superior al 20 % (RRA-UNL, 2021). Por tanto, la repitencia se materializa cuando el estudiante opta por matricularse por segunda o tercera vez en una asignatura reprobada. Es necesario considerar que, dada la flexibilidad curricular que existe en el nivel superior, dicha condición de repetición es posible en una o en varias asignaturas sin necesidad de cursar nuevamente todo el periodo académico como suele ser normal en el nivel secundario.

La repitencia se manifiesta en distintos niveles de organización del sistema académico del ámbito de la educación superior, este análisis debe corresponderse con la estructura curricular y con las condiciones instituciones de aprobación vigentes. Pues, a diferencia del nivel escolar, donde la repitencia implica la repetición completa de un año o grado y se calcula con base en el número de estudiantes no promovidos (Chile. Ministerio de Educación, 2018), en el nivel universitario los estudiantes cursan asignaturas de manera independiente, incluso entre ciclos académicos distintos.

Conscientes de la complejidad que implica el estudio del fenómeno de la repitencia estudiantil, es importante señalar que no existe una única forma de definir ni medir su presencia. Su determinación depende del nivel de especificidad requerido, de los recursos analíticos disponibles y de la calidad y cobertura de datos institucionales. En la Tabla 1 se presentan diversas aproximaciones metodológicas identificadas en la literatura científica especializada, las cuales ofrecen criterios complementarios para su caracterización y permiten adaptar el análisis a distintos contextos.

Tabla 1. Formas para determinar la presencia de la repitencia estudiantil.

Núm.	Forma	Descripción
1	Por rezago	En esta forma el indicador principal es el tiempo adicional que le toma al estudiante titularse, con respecto a la duración planificada de la carrera (González et al., 2005).
2	Por idoneidad	En esta metodología la idoneidad hace referencia a la edad cronológica del estudiante en comparación con el nivel de estudios que cursa. A mayor idoneidad menor tasa de repetición (Rubia, 2019). Resulta conveniente en escenarios donde se apruebe un año completo o no se tenga en cuenta aprobación por asignaturas.
3	Enfoque probabilístico con esperanza matemática	Este método aplica modelos estadísticos, tales como la distribución binomial y el Teorema de Bayes, para estimar la probabilidad de repitencia en asignaturas específicas (Pérez, 2017).
4	Análisis de cohortes con variables socioeconómicas	En esta forma se realiza un seguimiento longitudinal a una cohorte de estudiantes, evaluando la repitencia en función de variables socioeconómicas y mediante regresiones lineales múltiples se determinan los factores asociados a la repitencia (Salazar, 2024).
5	Cociente entre estudiantes repitentes y matriculados	Aplicando un cociente entre el número de estudiantes que repiten en un periodo determinado u otro tipo de agrupamiento y el total de matriculados en ese lapso o agrupamiento (Izaguirre et al., 2019).
6	Por conteo de matrículas superiores a uno en las asignaturas	En esta forma se cuenta el número de registros de matrícula mayores a uno y se compara sobre el total correspondiente. Este enfoque suele arrojar tasas pequeñas debido a que el número total de registros en general es mucho más grande. El uso del registro de matrículas puede subestimar la tasa al diluirse en denominadores grandes.

Por su versatilidad, claridad interpretativa y replicabilidad, en este estudio se adopta el enfoque cinco de Izaguirre et al. (2019). Así, la tasa de repitencia en su forma operativa queda definida como el porcentaje de estudiantes que, tras no aprobar una asignatura en un período académico, decide cursarla nuevamente, por segunda vez o, en casos excepcionales, por tercera vez (Moré & Maceira, 2021).

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo con un diseño no experimental. La unidad de análisis correspondió a los registros de matrícula por estudiante en alguna asignatura de las 47 carreras del nivel de grado vigentes en la institución analizada, a lo largo de 16 períodos académicos consecutivos, comprendidos entre abril-septiembre de 2017 y septiembre 2024 - febrero 2025. La unicidad de cada estudiante se garantizó mediante su número de cédula, registrado en la variable *ID*.

Dado que la repitencia se manifiesta en distintos niveles de organización del sistema académico, el análisis se estructuró en un marco jerárquico de tres niveles: marco, meso y micro, que permite analizar el fenómeno desde su expresión global institucional hasta su unidad mínima de ocurrencia, la asignatura. Este diseño se muestra en la Figura 1.



Figura 1. Análisis de la repitencia por niveles de organización.

Respecto de las fuentes de datos, se definió una matriz de extracción estandarizada y se solicitó formalmente su recuperación y/o cumplimentado a la Dirección de Tecnologías de Información (DTI) de la institución desde el Sistema de Gestión Académica (SGA). La base resultante integró 1 021 726 filas × 22 columnas y se estructuró en tres componentes:

1. Registros académicos: calificaciones finales y porcentajes de asistencia.
2. Datos personales y antecedentes escolares: sexo, edad, sostenimiento del colegio de procedencia, puntaje de ingreso, país y provincia de origen.
3. Información curricular: nombre de la asignatura, Unidad Académico Administrativa (UAA), carrera, ciclo académico, modalidad y jornada.

Para el tratamiento de los datos se aplicaron controles de calidad como: detección y manejo de duplicados; estandarización de códigos/nombres de asignaturas; validación de rango para calificación (0–10) y asistencia (0–100 %); y, verificación de consistencia temporal (períodos

académicos ordinarios). El análisis estadístico y la visualización se realizaron con Python.

Reprobación: calificación final < 7/10 o inasistencia > 20 % en una asignatura, conforme a la normativa institucional vigente.

Evento de repitencia (nivel micro): registro de segunda o tercera matrícula de un mismo estudiante (ID) en la misma asignatura, en períodos distintos.

Estudiante repitente (niveles meso y macro): estudiante que, en el período *t*, cumple el criterio anterior al menos una vez (independiente del número de asignaturas repetidas). Para estimar estas tasas no se cuentan asignaturas, sino personas únicas repitentes por período.

Población de referencia: total de estudiantes matriculados en el período *t* (personas únicas), excepto en el nivel micro, donde la unidad analítica es asignatura.

Se estimaron cinco tasas (T1-T5), alineadas con los niveles de organización descritos en la Figura 2. Las fórmulas para cada una se presentan en la Tabla 2, donde TR corresponde a la tasa de repitencia; *R_p*, al número de estudiantes únicos repitentes en el período *p*, y *M_p* al número de estudiantes en dicho período.

Tabla 2. Tasas de repitencia (TR) estudiantil analizadas.

Núm.	Nivel	Tasa de repitencia	Fórmula
T1	Macro	Por período	$TR_p = \frac{R_p}{M_p} \times 100$
T2	Meso	Por periodo y UAA	$TR_{p,u} = \frac{R_{p,u}}{M_{p,u}} \times 100$
T3	Meso	Por periodo y carrera	$TR_{p,c} = \frac{R_{p,c}}{M_{p,c}} \times 100$
T4	Meso	Por periodo y ciclo	$TR_{p,k} = \frac{R_{p,k}}{M_{p,k}} \times 100$
T5	Micro	Por periodo y asignatura	$TR_{p,a} = \frac{R_{p,a}}{M_{p,a}} \times 100$

Nota. UAA = Unidad Académico-Administrativa. La T5 utiliza matrículas por asignatura como denominador; T1–T4 usan personas únicas.

Considerando que el análisis exploratorio de datos identificó más de 2000 asignaturas en la base de datos, se optó por presentar únicamente resultados de las asignaturas con mayor repitencia para esto, se realizó lo siguiente: 1) Se consolidó una base de datos con las ocho asignaturas con más estudiantes repetidores por UAA y por período académico. 2) A partir de esta base, se identificaron las cinco asignaturas con mayor repitencia a lo largo de los períodos analizados y 3) Para establecer relaciones de comparación, se calculó la tasa promedio ponderada de

repitencia de dichas asignaturas, considerando el número de estudiantes repetidores en cada período (F1).

$$TR_{pond} = \frac{\sum_p TR_{p,a} \times R_{p,a}}{\sum_p R_{p,a}} \quad (F1)$$

Por otra parte, con el propósito de establecer un marco comparativo que permita identificar patrones diferenciados, se realizó una caracterización de la tasa de repitencia por periodos (T1) a partir de las variables: sexo, sector de procedencia y jornada de estudios. La definición operacional de cada variable, así como sus respectivas categorías de análisis, se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3. Variables utilizadas para caracterizar la repitencia estudiantil por periodos (T1).

Variable	Definición	Categorías
Sexo	Sexo del estudiante registrado al momento de la matrícula.	Hombre, Mujer
Sector de procedencia	Sector de origen del estudiante, de acuerdo con la planificación cantonal.	Urbano, Rural
Jornada	Horario en el que el estudiante asiste regularmente a clases.	Matutina, Vespertina, Nocturna

El estudio se ajustó a los principios éticos institucionales. El equipo investigador accedió a datos administrativos con autorización expresa de la institución. Los registros de los estudiantes fueron manipulados exclusivamente por el equipo de investigación y su uso se limitó exclusivamente a los fines académicos de este estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se muestran de acuerdo con la descripción metodológica. En primer lugar, se muestra la tasa de repitencia por cada periodo académico.

Tasa de repitencia por periodos (T1, nivel macro)

En los 16 periodos, se registraron 195 978 estudiantes únicos matriculados y 17 448 estudiantes únicos repitentes, lo que arroja una tasa promedio ponderada de 8.9 % (Tabla 4). Además, se pueden reconocer tres tramos bien definidos. i) Pre-COVID (2017-1 a 2019-2): promedio ponderado de 10.1 %, con picos en 2018-2 y 2019-2 con el 11.2 %. ii) COVID (2020-1 a 2021-2): descenso marcado a 6.2 %, con el mínimo en 2020-2 (3.6 %). iii) Post-COVID (2022-1 a 2024-2): rebote a 9.7 %, alcanzando el máximo en 2023-1 (11.2 %) y estabilización en 2024 en aproximadamente 10 %.

La contracción 2020-2/2021-2 es consistente con esquemas de flexibilización y condiciones de enseñanza remota de emergencia, como, por ejemplo: ajustes evaluativos, ampliación de fechas de entrega, acceso a herramientas digitales diversas, entre otras. El retorno a niveles pre-pandemia desde 2022 sugiere persistencia de problemas en aspectos curriculares y de habilidades fundamentales en los estudiantes, un patrón ampliamente señalado por la literatura sobre progreso académico y eficiencia interna (Huntington-Klein & Gill, 2020; Moré & Maceira, 2021; Torres-Zapata et al., 2019). Este resultado respalda la importancia de monitorizar T1 como indicador institucional para alertas tempranas y diseño de alguna estrategia de apoyo.

Tabla 4. Tasa de repitencia estudiantil por periodo académico.

Periodo	Estu- dian- tes matricu- lados	Segun- das ma- trículas	Terceras matrícu- las	Suma de repiten- tes(2da + 3ra)	Tasa de repiten- cia %
2017-1	8040	613	105	718	8.9
2017-2	9616	730	75	805	8.4
2018-1	9634	950	96	1046	10.9
2018-2	10288	1050	103	1153	11.2
2019-1	10603	945	102	1047	9.9
2019-2	11231	1115	140	1255	11.2
2020-1	11941	1102	177	1279	10.7
2020-2	12656	411	47	458	3.6
2021-1	13212	643	46	689	5.2
2021-2	13583	614	79	693	5.1
2022-1	13400	1013	127	1140	8.5
2022-2	13260	979	192	1171	8.8
2023-1	13680	1361	178	1539	11.2
2023-2	14476	1173	222	1395	9.6
2024-1	15052	1303	202	1505	10.0
2024-2	15306	1322	233	1555	10.2
Subtotal	195 978	-	-	17448	8.90

La columna suma de repitentes (2da+3ra) corresponde a estudiantes únicos por periodo. Si un estudiante repite más de una asignatura en el mismo periodo, se cuenta una sola vez en el numerador.

El patrón sugiere una contracción sustancial de la repitencia durante la enseñanza remota de emergencia, seguida de una reversión hacia niveles cercanos o ligeramente inferiores al tramo pre-pandemia. Lo cual se evidencia con mayor claridad en la Figura 2.

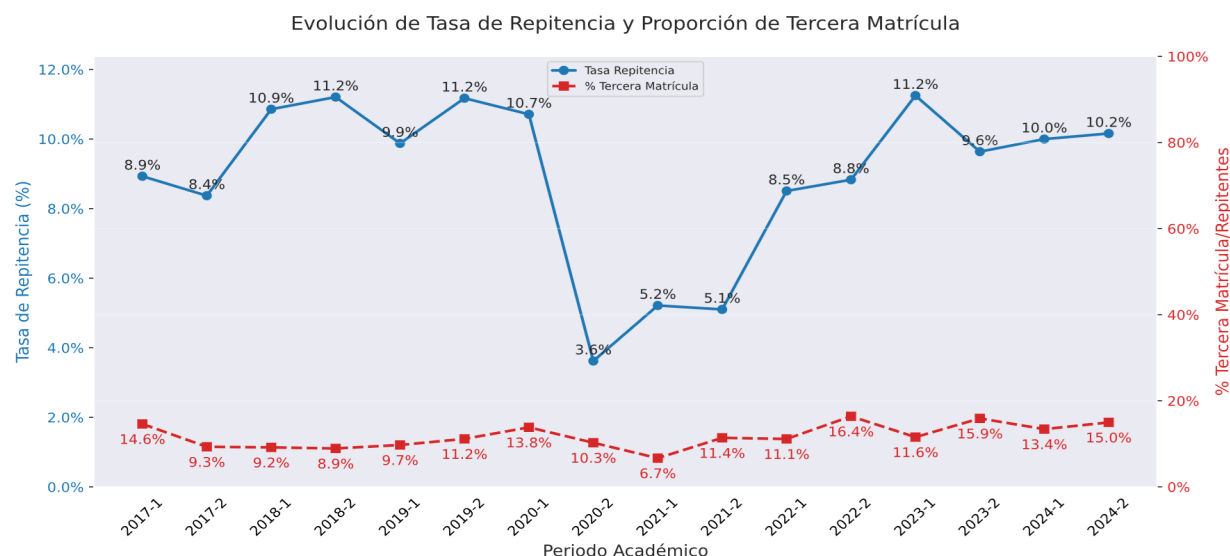


Figura 2. Tasa de repitencia estudiantil en la UNL por cada periodo.

Tasa de repitencia por periodo y Unidad Académico Administrativa (T2, nivel meso)

La universidad analizada cuenta con seis UAA: cinco facultades y una Unidad de Educación a Distancia (UED), las cuales, en orden de creación son: 1) Facultad Jurídica, Social y Administrativa (FJSA), 2) Facultad Agropecuaria y de Recursos Naturales Renovables (FARNR), 3) Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación (FEAC), 4) Facultad de la Salud Humana (FSH), 5) Facultad de la Energía, las Industrias y los Recursos Naturales no Renovables (FEIRNNR).

En la Tabla 5 se evidencia que, la FEIRNNR presenta la tasa promedio más alta (25,4 %), le sigue la FARNR (19,1 %). En tercer lugar, se ubica FSH (7,9 %), luego FJSA (5,7 %), FEAC (4,8 %) y finalmente la UED (3,0 %). El patrón es claro en el tiempo: las unidades de Ingenierías (FEIRNNR, FARNR) concentran las tasas más elevadas a lo largo de los periodos analizados, con picos en 2023-1 (FEIRNNR 35,7 %) y 2018-1/2018-2 en FARNR (~25 %). Todas las UAA muestran una caída abrupta en 2020-2 y 2021-1/2021-2, seguida de un rebote desde 2022, convergiendo en 2023-2024 hacia niveles cercanos a la pre-pandemia.

Las altas tasas de repitencia en ingenierías (FEIRNNR, FARNR), se alinean con los estudios de García-Quintero et al., 2024; Polanco & Armas, 2021; y Zapata et al., 2019, quienes afirman que los estudiantes sugieren una alta exigencia lógico-matemática y troncos comunes con cursos fundacionales densos (Cálculo, Física, Programación), que suelen concentrar reprobación (precursor para la repitencia) en semestres iniciales. En contraste, FSH y FJSA/FEAC exhiben niveles menores, compatibles con perfiles de competencias distintas y con otras cadenas

de prerequisites. Esto sugiere focalizar apoyos por UAA con mayores porcentajes es aspectos como reforzamiento de fundamentos de matemáticas, ampliación de tutorías tempranas, rediseño de evaluaciones, entre otras estrategias.

Tabla 5. Tasa de repitencia por periodo académico y Unidad Académico-Administrativa.

Periodo	FEIRNNR %	FARNR %	FSH %	FJSA %	FEAC %	UED %
2017-1	16.6	25.6*	7.7	3.3	3.9	0.0
2017-2	20.4	19.8	7.4	3.3	2.2	6.6*
2018-1	28.2	25.4	7.6	5.2	2.6	4.5
2018-2	23.8	25.0	11.1*	5.2	5.5	3.6
2019-1	24.4	21.9	9.2	5.3	4.2	1.1
2019-2	28.0	22.5	10.9	6.5	4.8	1.0
2020-1	28.2	22.2	10.3	6.4	4.3	1.8
2020-2	11.0	4.4	4.0	2.7	2.4	0.6
2021-1	19.2	9.1	4.1	2.3	3.0	3.1
2021-2	19.5	9.5	3.1	3.0	2.7	2.2
2022-1	28.5	12.1	8.8	7.3	4.3	3.1
2022-2	29.9	20.6	8.3	6.1	5.6	1.9
2023-1	35.7*	23.0	10.4	7.8	8.4*	4.8
2023-2	33.0	22.1	7.2	7.5	7.5	3.6
2024-1	30.1	18.3	7.8	11.2*	7.9	4.7
2024-2	29.3	23.6	8.5	8.5	8.0	5.8
Promedio por UAA	25.4	19.1	7.9	5.7	4.8	3.0

En línea con lo anterior y con el fin de analizar gráficamente las cifras de la Tabla 5, se ha construido la Figura 3 para ilustrar la evolución temporal de la repitencia por

cada UAA. El comportamiento replica el patrón macro (T1), es decir, un descenso sustancial durante la educación remota por la crisis sanitaria y reversión posterior.

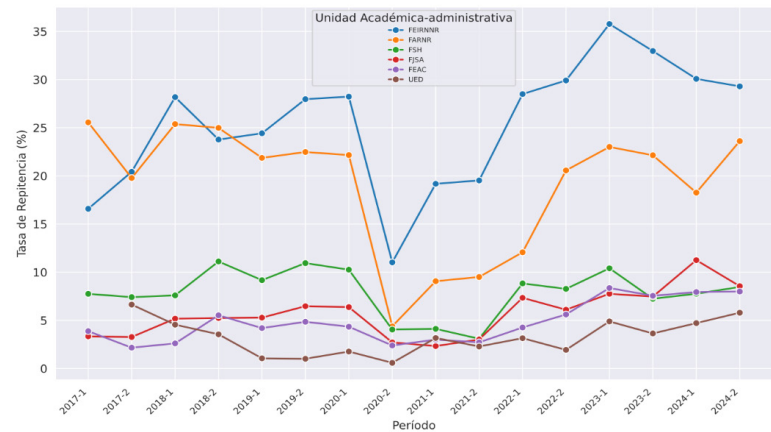


Figura 3. Tasa de repitencia estudiantil por periodo académico y Unidad Académico-Administrativa.

En la Figura 4 se presenta un mapa de calor con las tasas de repitencia por las 47 carreras a lo largo de los 16 periodos analizados. En el eje horizontal se representan los periodos académicos y en el eje vertical las carreras. La escala cromática utiliza un degradado que va desde el verde, para indicar tasas de repitencia bajas; pasando por el amarillo, que señala niveles intermedios; el rojo, que representa tasas altas, con un valor porcentual en cada celda. Los valores 0.0 % señalan ausencia de datos para el cálculo, bien porque no hubo repitentes o porque la carrera todavía no se ofertaba, no necesariamente ceros absolutos de repitencia.

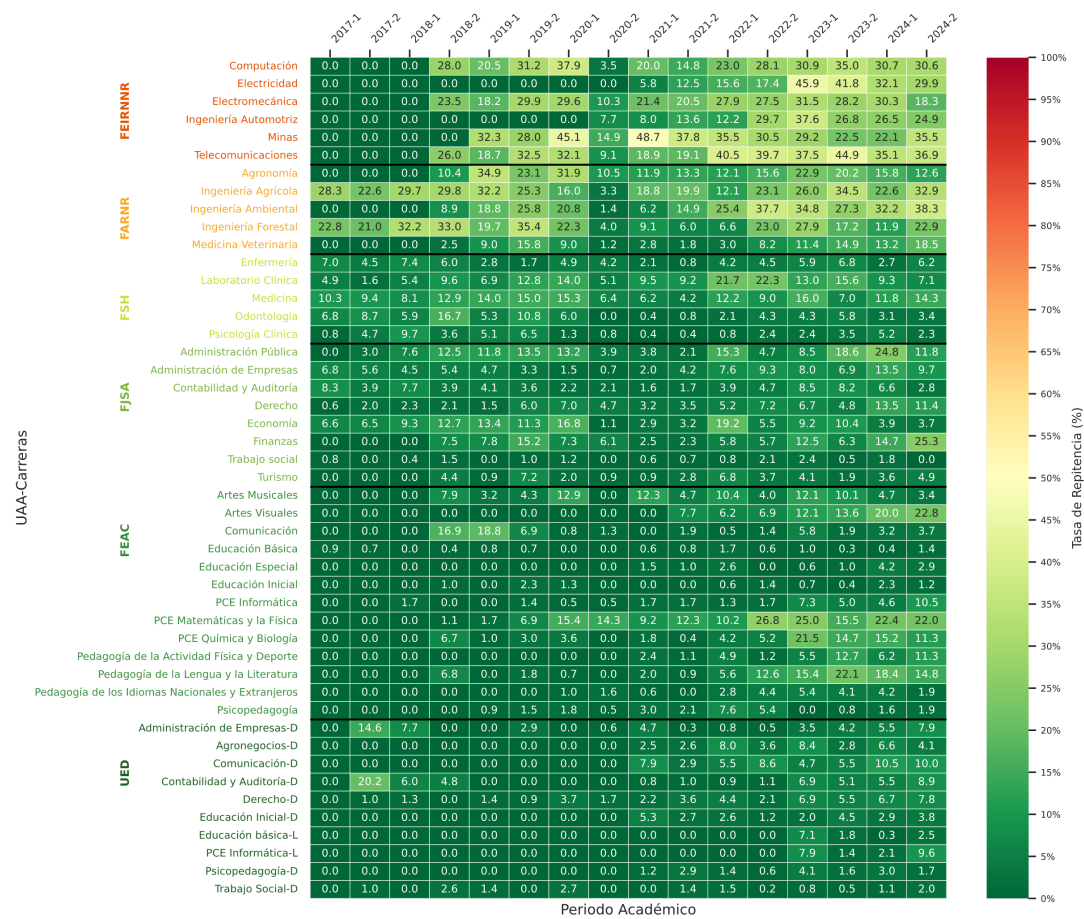


Figura 4. Tasa de repitencia estudiantil por periodo y carrera.

Los 0,0 % indican sin dato para el cálculo (no ofertada/ no repitentes).

En las carreras de Ingenierías (FEIRNNR y FARNR) se observa una concentración de celdas amarillo claro en varios periodos, coherente con los promedios UAA más altos reportados en T2. En la FEIRNNR, prácticamente, todas las carreras tienen altas tasas de repitencia. Dentro de la FARNR las mayores se concentran en: Ingeniería Agrícola, Ambiental y Forestal.

En la FSH predomina el verde oscuro (tasas bajas) con ciertos matices en verde claro en carreras como en Laboratorio Clínico y Medicina. Estos resultados se alinean con la literatura científica que refiere tasas de repitencia superiores al 35 % en carreras como Medicina, Enfermería y Nutrición (Best, 2022; Zapata et al., 2019).

En la FJSA los mayores porcentajes se concentran en las carreras de Administración Pública; Economía; y, Finanzas, mientras que otras carreras de esta facultad conservan niveles bajos o intermedios. En línea con la evidencia empírica, autores como Ajitimbay et al. (2019); Bravo et al. (2020); y Salcedo et al. (2020), reportan que las principales dificultades se concentran en las carreras de Periodismo; Información y Derecho; Administración; Economía; y, Contabilidad y Auditoría.

En la FEAC prevalece el verde oscuro, lo cual indica tasas de repitencia bajas; no obstante, dentro de su régimen los porcentajes más altos los concentran las carreras de Artes

Visuales; Pedagogía de las Ciencias Experimentales; Matemáticas y Física; y, Química y Biología; y, Pedagogía de la Lengua y Literatura.

En la UED el patrón es predominantemente verde oscuro, en línea con las tasas promedio más bajas de T2. Por tanto, corresponde a un punto a tomar en cuenta para indagar estrategias que pudieran reducir la repitencia en la institución.

Estos resultados sugieren dos implicaciones importantes: 1) la focalización de esfuerzos por carreras con mayor presencia del fenómeno, esto puede incluir intervenciones curriculares, fortalecimiento de tutorías, secuenciación de prerrequisitos y cursos introductorios de matemáticas y lectoescritura. 2) Por otra parte, con base en los mínimos registrados durante la educación remota por la COVID-19 (2020-2/2021-2) y el rebote desde 2022 se estima fundamental averiguar cuáles fueron exactamente las flexibilizaciones que se implementaron en la institución (académicas, administrativas u otras), y evaluar su institucionalización.

En la Figura 5 presenta las 15 carreras con mayor tasa de repitencia a lo largo de los 16 periodos académicos analizados. Estos resultados refuerzan lo observado en T1-T2, es decir, las carreras con alta demanda lógico-matemática concentran mayor repitencia, especialmente en periodos pre-pandemia y nuevamente desde 2022 en adelante.

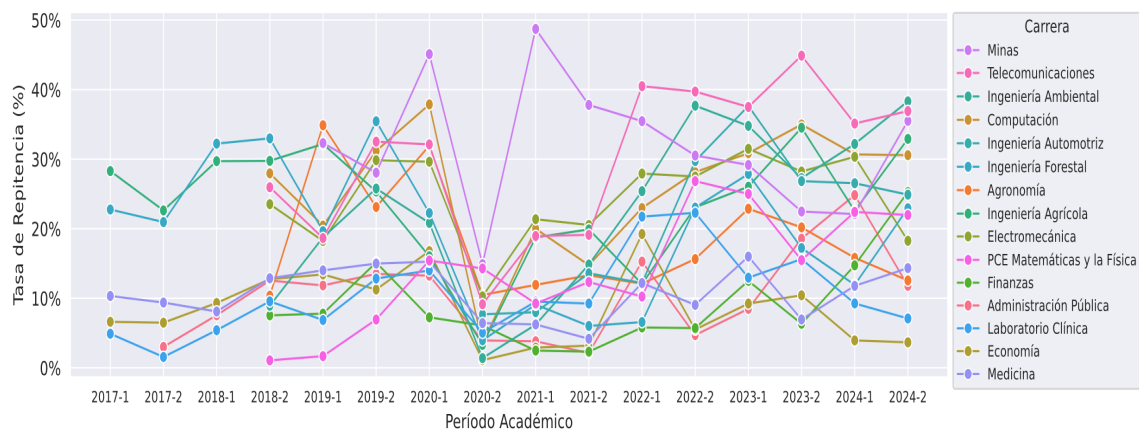


Figura 5. Carreras con mayor tasa de repitencia en los 16 periodos.

La Figura 6 muestra la distribución de número de estudiantes repitentes por ciclo académico a lo largo de los 16 periodos analizados. Los hallazgos indican que la repitencia ocurre con marcada diferencia en el primer y segundo ciclo y continúa con valores elevados hasta el quinto ciclo, donde empieza a reducirse paulatinamente. Estos resultados confirman que la mayor incidencia de repitencia se concentra entre primero y quinto ciclo, tramo en el que los estudiantes enfrentan simultáneamente exigencias de adaptación académica, transición metodológica y consolidación de conocimientos y habilidades básicas (Hidalgo et al., 2019; Murillo-García & Luna-Serrano, 2021). Además, en este segmento se suelen ubicar cursos básicos como: Matemática General, Razonamiento Lógico, Física, Lógica y Algoritmos, que la literatura asocia con tasas altas de repitencia, incluso superiores al 60 % en determinados contextos y asignaturas troncales de los primeros semestres de Ciencias Naturales e Ingenierías.

La concentración de repitencia en una fase temprana de la carrera no sólo ralentiza el avance académico, sino que alarga la duración de los estudios y compromete la eficiencia interna de las instituciones. Estos hallazgos subrayan la necesidad de tratar los primeros ciclos como tramo crítico de intervención, donde las acciones priorizadas deberían incluir: cursos de introducción o nivelación, un fortalecimiento del sistema de tutorías docentes y de pares, revisión de prerrequisitos y evaluación formativa con retroalimentación temprana.

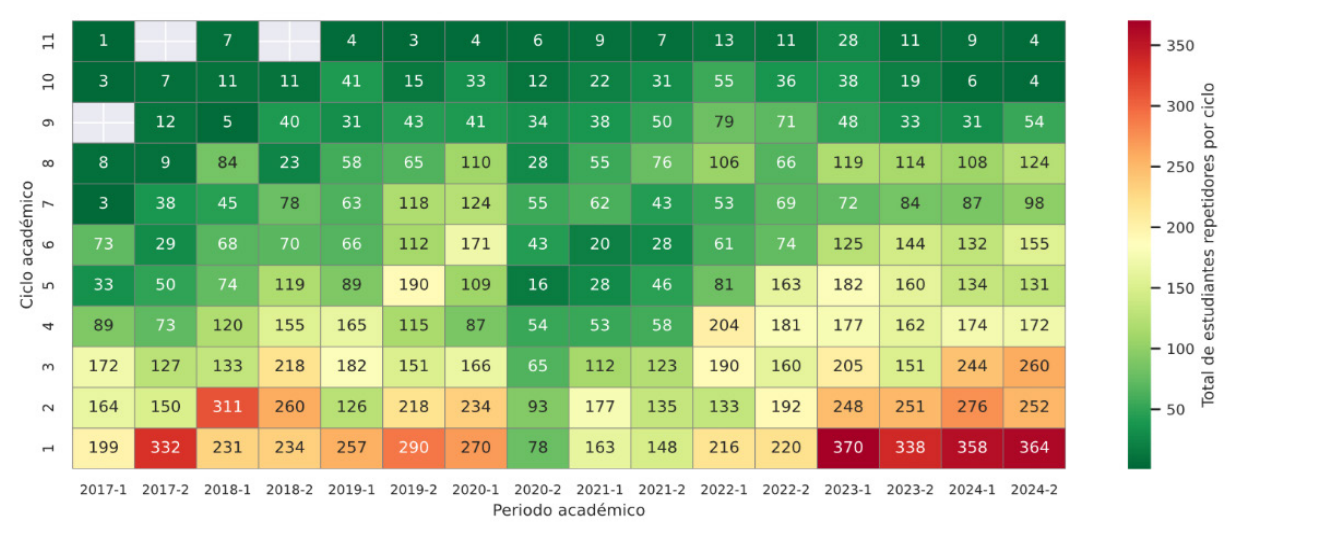


Figura 6. Estudiantes repitentes por periodo y ciclo académico.

La Tabla 6 presenta las cinco asignaturas con mayor frecuencia de repetición por cada UAA a lo largo de los periodos analizados. Estos resultados evidencian que ciertas asignaturas se repiten sistemáticamente lo que permite clasificarlas como asignaturas críticas, pues, no solo figuran aquellas que registran un alto número total de repitentes acumulados, sino también una tasa promedio ponderada de repitencia superior al promedio general. Estas asignaturas, por su recurrencia e impacto en la trayectoria estudiantil, representan puntos que requieren atención. Por ejemplo, en la FSH, asignaturas como Anatomía Humana I y Bioquímica aparecen en múltiples periodos con porcentajes elevados.

Tabla 6. Top cinco asignaturas repitentes por UAA con mayor frecuencia en los periodos analizados.

UAA	Frecuencia	Total de repitidores acumulados	Tasa de repitencia promedio pondera %
FEIRNNR			
Álgebra lineal	10	177	32,06
Cálculo diferencial e integral	11	209	37,51
Física (básica)	9	146	30,57
Cálculo de una variable	6	102	35,38
Teoría de la programación	6	119	31,47
FARNR			
Biología	7	106	33,45
Cálculo	7	66	26,99
Edafología	7	89	37,08
Matemática II	5	62	48,47
Realidad agrícola nacional	3	78	36,75
FSH			
Anatomía humana I	4	87	34,27
Biología molecular	4	30	31,43
Bioquímica	12	145	22,38
Embriología humana	8	135	29,15

Obstetricia	8	91	26,67
FJSA			
Ciencias penales y criminología	5	79	15,95
Derecho procesal constitucional	5	63	11,49
Matemática financiera	7	102	21,25
Medicina legal	4	54	13,92
Planificación estratégica	6	64	24,12
FEAC			
Álgebra de funciones y su didáctica	5	56	31,58
Botánica	5	47	30,28
Expresión oral y escrita I	5	34	20,78
Lógica matemática y teoría de conjuntos	4	40	23,63
Piano funcional I	5	33	27,05
UED			
Administración I	3	28	10,33
Expresión oral y escrita	4	33	7,09
Filosofía de la educación	4	23	6,22
Filosofía del derecho	3	30	5,62
Metodología de la investigación	5	46	6,25

En la Tabla 7 se presenta la distribución de estudiantes repitentes por periodo según sexo, sector de procedencia y jornada de estudios. Los aspectos más relevantes de esta caracterización enfatizan la repitencia es mayor en hombres (promedio 58.4 %) que en mujeres (41.6 %) con una diferencia de 16.8 puntos porcentuales, relativamente estable durante los periodos analizados. La mayor proporción de hombres es coherente con la literatura que atribuye a los varones una mayor exposición a reprobación/abandono en primeros semestres, en parte por diferenciales de madurez, foco atencional y motivación académica (Ramírez & Castillo, 2022). Estudios como Castillo-Sánchez et al. (2020) reportan brechas de reprobación/deserción (aproximadamente 70 % hombres versus 50 % mujeres en primero y segundo ciclo); y el Centro Interuniversitario de Desarrollo (2006) subraya la necesidad de intervenciones preventivas diferenciadas por sexo.

Respecto del sector de procedencia, predomina rural (promedio 78.4 %) frente a urbano (21.6 %), con una ligera reducción en lo rural en los últimos periodos en los últimos periodos (2017-1: 85.24 % → 2024-2: 70.80 %). Estos resultados se relacionan con Mamani (2015); y Pérez et al. (2018) quienes señalan brechas logísticas que incluyen desplazamiento y conectividad, recursos educativos previos y brechas de preparación como factores que pueden incrementar la probabilidad de reprobación y eventualmente de repitencia.

Sobre la jornada de estudios, prevalece la matutina (promedio 68.4 %), seguida de vespertina (21.3 %) y nocturna (10.3 %). Se observa un descenso en la matutina (2017-1: 88.86 % a 2024-2: 55.18 %) y aumento de vespertino/nocturno, con picos en 2022-2 (vespertino 29.89 %) y 2024-2 (nocturno 24.57 %). Esto sugiere que cualquier tipo de estrategia que se estime utilizar se debería implementar considerando tutorías en franjas extendidas y recursos asincrónicos.

Tabla 7. Estudiantes repitentes distribuidos por sexo, sector de procedencia y jornada de estudios.

Periodo académico	Total de repitentes	Sexo		Sector de procedencia		Jornada		
		% Mujer	% Hombre	% Urbano	% Rural	% Matutino	% Vespertino	% Nocturno
2017-1	718	42.2	57.8	14.76	85.24	88.86	9.75	1.39
2017-2	805	42.61	57.39	15.65	84.35	81.61	15.4	2.73
2018-1	1046	37.09	62.91	16.73	83.27	75.72	18.93	5.45
2018-2	1153	44.41	55.59	16.83	83.17	79.62	17.35	3.04
2019-1	1047	41.83	58.17	17.1	82.9	77.55	16.05	6.4
2019-2	1255	40.8	59.2	17.05	82.95	72.83	20.88	6.29
2020-1	1279	43.16	56.84	18.45	81.55	75.53	16.58	7.9

2020-2	458	41.27	58.73	22.49	77.51	67.69	22.27	10.04
2021-1	689	43.11	56.89	20.9	79.1	61.1	25.98	12.92
2021-2	693	37.09	62.91	23.81	76.19	64.07	23.81	12.12
2022-1	1140	40.96	59.04	23.6	76.4	61.93	27.37	10.7
2022-2	1171	40.65	59.35	28.18	71.82	61.66	29.89	8.45
2023-1	1539	43.6	56.4	25.02	74.98	59.06	24.37	16.57
2023-2	1395	42.58	57.42	27.17	72.83	56.56	26.88	16.56
2024-1	1505	42.06	57.94	28.31	71.69	55.08	24.92	20
2024-2	1555	42.12	57.88	29.2	70.8	55.18	20.32	24.57
Tasa promedio por periodo	17448	41.60	58.40	21.58	78.42	68.38	21.30	10.32

CONCLUSIONES

La repitencia estudiantil en la institución de educación superior pública se sitúa en una tasa promedio ponderada de 8.90 % a lo largo de 16 periodos académicos (2017-1 a 2024-2), con mínimos durante la educación remota por la COVID-19 y retorno a niveles cercanos a los pre-pandemia en los años 2022-2025.

Las mayores tasas corresponden a las Unidades Académico-Administrativas: Facultad de la Energía, las Industrias y los Recursos Naturales no Renovables (FEIRNNR) con el 25.4 %, la Facultad Agropecuaria y de Recursos Naturales Renovables (FARNR) con el 19.1 %, la Facultad de la Salud Humana (FSH) con el 7.9 %, la Facultad Jurídica, Social y Administrativa (FJSA) con el 5.7 %, la Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación (FEAC) con el 4.8 % y, la Unidad de Educación a Distancia (UED) con el 3.0 %.

Las 15 carreras con mayor repitencia estudiantil se ubican, principalmente, en ingenierías: Minas, Telecomunicaciones, Ingeniería Ambiental, Computación, Ingeniería Automotriz, Ingeniería Forestal, Agronomía, Ingeniería agrícola, Electromecánica. En menor medida, en el sector salud: Laboratorio Clínico y Medicina. En ciencias de la educación, Pedagogía de las Ciencias Experimentales: Matemáticas y Física; y, en el ámbito económico-administrativo: Finanzas, Administración Pública, Economía.

La repitencia se concentra en primer y segundo ciclo y se mantiene elevada hasta el quinto donde tiende a reducirse ligeramente.

La repitencia se observa en mayor proporción en los estudiantes hombres, con una diferencia porcentual de 16.8 puntos con respecto a las mujeres. Además, predomina en aquellos que proceden del sector rural y estudian en las jornadas matutina y vespertina.

La repitencia predomina en asignaturas de ciencias naturales y exactas y en cursos básicos de alta demanda lógico-matemática, en consonancia con los patrones por cada UAA.

Se recomienda estandarizar una base de datos que permita automatizar el seguimiento de la repitencia estudiantil y la generación de reportes continuos que fundamente la toma de decisiones.

REFERENCIAS

- Ajitimbay, C., Procel, A., & Silva, L. (2019). Factores que intervienen en la repitencia estudiantil: caso escuela contabilidad y auditoría. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 23(91), 18-24. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/113/110>
- Best, F. (2022). Análisis de la problemática de repitencia en la carrera de licenciatura en ciencias de la enfermería. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 307-316. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2380>
- Bravo-Guerrero, F., Peña-Ortega, M., & Illescas-Peña, L. (2020). Reprobación y abandono de estudiantes universitario. *Revista Uniandes Episteme*, 7(4), 502-516. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1728>
- Burneo, A., & Yunga, D. (2020). Acceso de los jóvenes a la educación universitaria en el Ecuador: Reformas, políticas y progreso. *Sisyphus: Journal of Education*, 8(2), 70-85. <https://doi.org/10.25749/sis.20259>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. <https://cin-da.cl/publicaciones/#>
- Chile. Ministerio de Educación. (2018). Indicadores de la educación en Chile 2010-2016. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf
- Cordero, J., Manchón, C., & Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/365/re365-01.html>

- García-Quintero, J. A., Velasco-Sánchez, M., Pérez-Rincón, N., & Aponte, M. (2024). Factores asociados a la reprobación de la asignatura de Lógica y Algoritmos I de la Universidad de la Amazonia. *Clío América*, 8(2), 3426-3446. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10766
- González, L., Uribe, D., & González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena* IESALC- UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087>
- Hidalgo Mora, R., Gamboa Araya, R., & Castillo Sánchez, M. (2019). Deserción y reprobación, desde el enfoque del estudiantado en la educación superior, en el curso de Matemática General. *Revista Comunicación*, 28(2), 17-37. <https://doi.org/10.18845/rc.v28i2-2019.4926>
- Huntington-Klein, N., & Gill, A. (2021). Semester course load and student performance. *Research in higher education*, 62(5), 623-650. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09614-8>
- Izaguirre, M., Veliz, I., & López, L. (2019). Repitencia y deserción en estudiantes de Medicina de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Edumecentro*, 11(4), 20-36. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=91881>
- Mamani, R. (2015). Factores que influyen en el bajo rendimiento académico en Matemática I en los estudiantes de la Carrera de Ingeniería Civil de la UAJMS. *Ventana Científica*, 6(10), 14-22. http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/rvc/v6n10/v6n10_a03.pdf
- Moré Polanco, E., & Maceira de Armas, C. (2022). Comportamiento de la repitencia universitaria: un caso de estudio. *Cumbres*, 7(2), 57-70. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v7n2a5>
- Murillo-García, O., & Luna-Serrano, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 58-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.858>
- Pérez, C., Cerón, E., Suárez, R., Mera, M., Briones, N., Zambrano, L., & Barreto, M. (2018). Deserción y repitencia en estudiantes de la carrera de Enfermería matriculados en el periodo 2010-2015. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. 2017. *Educación Médica*, 20(2), 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.013>
- Pérez, P. (2017). Hacia un seguimiento proactivo de la repitencia estudiantil: Un enfoque desde la esperanza matemática. *Didáctica y Educación*, 8(2), 213-222. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/618/617>
- Ramírez, J., & Castillo, S. (2022). Caracterización del perfil del estudiante repitente en el curso de nivelación en la universidad ecuatoriana: Un caso de estudio. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 1(1), 19-28. <https://doi.org/10.24133/reie.v1i1.1577>
- Rojas-Valladares, A. L., & Domínguez-Urdanivia, Y. (2025). *Orientación educativa y gestión tutorial en el contexto de la educación superior*. Sophia Editions.
- Rubia, F. (2019). Las tasas de idoneidad y repetición: desequilibrios y desigualdades en la educación aragonesa. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón*, (28), 60-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8077554.pdf>
- Salazar, J. (2024). *Factores de repitencia en la carrera de Ingeniería Agronómica de la UCE en el periodo 2014-2018, cohorte 2014-2014* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador].
- Soria-León, N. G. (2025). *Gestión educativa en la Educación Superior*. Sophia Editions.
- Torres-Zapata, Á., Acuña-Lara, J. y Moguel-Ceballos, J. (2019). Índice de reprobación en universitarios: Una aproximación para la toma de decisiones. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(2), 61-66. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1257>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Nancy Mercedes Cartuche-Zaruma, Johanna Magaly Alvarado-Espejo, Fabricio Vladimir Vences-Vences, Jonathan Alberto Machuca-Yaguana, Fabiola Elvira León-Bravo: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

SABERES CAMPESINOS

Y AGROECOLOGÍA EN ACCIÓN: ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE UNA COOPERATIVA CUBANA

PEASANT KNOWLEDGE AND AGROECOLOGY IN ACTION: A STRATEGY FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF A CUBAN COOPERATIVE

Duanis Vázquez-López¹

E-mail: dvazquez@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5583-7180>

Carlos Antonio Córdova-Martínez¹

E-mail: cacordova@uho.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7097-6271>

¹Universidad de Holguín. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vázquez-López, D., & Córdova-Martínez, C. A. (2026). Saberes campesinos y agroecología en acción: estrategia para el desarrollo sostenible de una cooperativa cubana. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 84-91.

Presentación: 2/10/2025

Aceptación: 16/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El presente artículo propone una estrategia de diversificación agropecuaria para la Cooperativa de Créditos y Servicios Frank País García, ubicada en Yareniquén, Holguín, en respuesta a la necesidad de elevar la productividad del trabajo y mejorar la calidad de vida de sus cooperativistas. Por lo que, se determinó como objetivo argumentar como la agricultura urbana y cooperativa, cuando se fundamenta con un enfoque integral y participativo, puede convertirse en un motor de desarrollo local sostenible. A partir de un enfoque cualitativo, sustentado en la dialéctica materialista y en la triangulación de métodos, se realizó un diagnóstico participativo que evidenció limitaciones productivas, escasa diversificación agrícola y problemas medioambientales. La estrategia diseñada articula cuatro ejes fundamentales: el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, la implementación de prácticas agroecológicas, la valorización de los saberes tradicionales y el fortalecimiento organizativo de la cooperativa. Su factibilidad fue validada mediante la técnica de criterios de especialistas, quienes destacaron su pertinencia, viabilidad y sostenibilidad. Los resultados obtenidos se alinean con investigaciones recientes sobre agricultura urbana y agroecología en Cuba y en el ámbito internacional, y permiten afirmar que la propuesta constituye un modelo replicable para otras cooperativas del país, en función del desarrollo local sostenible y la seguridad alimentaria.

Palabras clave:

Agricultura urbana, seguridad alimentaria, estrategia participativa, educación ambiental, saberes tradicionales.

ABSTRACT

This article proposes a strategy for agricultural diversification for the Frank País García Credit and Services Cooperative, located in Yareniquén, Holguín, in response to the need to increase labor productivity and improve the quality of life of its members. Therefore, the objective was set to argue how urban and cooperative agriculture, when based on a comprehensive and participatory approach, can become a driver of sustainable local development. Using a qualitative approach, supported by materialist dialectics and the triangulation of methods, a participatory diagnosis was carried out that revealed productive limitations, limited agricultural diversification, and environmental problems. The designed strategy is organized around four main pillars: the sustainable use of natural resources, the implementation of agroecological practices, the valorization of traditional knowledge, and the organizational strengthening of the cooperative. Its feasibility was validated using the expert criteria technique, with specialists highlighting its relevance, viability, and sustainability. The results obtained are in line with recent research on urban agriculture and agroecology in Cuba and internationally, and allow us to affirm that the proposal constitutes a replicable model for other cooperatives in the country, promoting sustainable local development and food security.

Keywords:

Urban agriculture, food security, participatory strategy, environmental education, traditional knowledge.

INTRODUCCIÓN

La seguridad alimentaria constituye uno de los retos más complejos y estratégicos de las sociedades contemporáneas. En el caso de Cuba, este desafío se ha intensificado en los últimos años debido a la combinación de factores externos e internos: la crisis económica global, el impacto de la pandemia de la Covid-19, el recrudecimiento del bloqueo económico y las limitaciones estructurales del sector agropecuario. En este escenario, la agricultura urbana, suburbana y familiar (AUSF) se ha consolidado como una política pública esencial para garantizar el autoabastecimiento, diversificar la producción y fortalecer la resiliencia comunitaria (Rodríguez et al., 2025).

La agricultura urbana en Cuba no es un fenómeno reciente. Desde la década de 1990, en respuesta al llamado "Período Especial", se impulsaron programas de producción local de alimentos que aprovecharon espacios infrautilizados en ciudades y comunidades rurales. Estos programas evolucionaron hacia un modelo integral que combina organopónicos, patios y parcelas familiares, huertos escolares y cooperativas agropecuarias, con un fuerte componente de participación social y educación ambiental (Altieri & Nicholls, 2020).

La experiencia cubana ha sido reconocida internacionalmente como un ejemplo de sostenibilidad y resiliencia en condiciones de crisis (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2024). En el plano nacional, el Programa de Agricultura Urbana, Suburbana y Familiar (AUSF) ha mostrado resultados significativos. Según datos recientes, en 2024 Cuba logró sobre cumplir sus compromisos productivos con más hortalizas y condimentos frescos, cifra superior en 36,000 toneladas respecto al año anterior (Cuba. Ministerio de la Agricultura, 2024).

Estos avances se sustentan en el incremento del área cultivada, la participación de patios y parcelas familiares, y la vinculación con los autoconsumos de entidades estatales. Sin embargo, aún persisten limitaciones relacionadas con la disponibilidad de semillas, la materia orgánica y la fuerza de trabajo, lo que exige diseñar estrategias locales adaptadas a las condiciones específicas de cada territorio (González et al., 2024).

La presente investigación se inscribe en este contexto y toma como caso de estudio a la Cooperativa de Créditos y Servicios (CCS) Frank País García, ubicada en Yareniquén, Holguín, la cual enfrenta desafíos particulares que condicionan su desarrollo. Entre ellos se destacan la escasa diversificación de la producción, centrada principalmente en la carne de cerdo y leche de vaca; la emigración de jóvenes, que disminuye la fuerza de trabajo disponible; y la limitada disponibilidad de agua y medios técnicos, factores que dificultan la expansión agrícola y

restringen las posibilidades de crecimiento sostenible de la cooperativa.

A pesar de estas dificultades, la CCS Frank País García posee potencialidades significativas: su cercanía a la ciudad de Holguín, la existencia de un manto freático seguro gracias a la presa de Uñas, y la riqueza del patrimonio cultural campesino de la zona. Estas potencialidades, pueden redundar en una mayor productividad y en la elevación del nivel de vida de los cooperativistas, contribuyendo así a la seguridad alimentaria y al desarrollo sostenible del municipio de Holguín.

La relevancia del estudio se conecta con debates internacionales sobre la agricultura urbana y periurbana. Determinadas investigaciones en América Latina han demostrado que estos sistemas productivos no solo contribuyen a la seguridad alimentaria, sino que también generan beneficios sociales y ambientales: reducción de la huella ecológica, creación de empleo local, fortalecimiento de la cohesión comunitaria y promoción de la educación ambiental (Mougeot, 2000; Nova, 2022). En Europa, experiencias de huertos urbanos comunitarios han mostrado impactos positivos en la salud mental y física de los participantes, además de fomentar prácticas de consumo responsable (Cabannes & Marocchino, 2018).

La presente propuesta científica se plantea como **objetivo** argumentar como la agricultura urbana y cooperativa, cuando se fundamenta con un enfoque integral y participativo, puede convertirse en un motor de desarrollo local sostenible; para ello se aporta una estrategia contextualizada en la CCS Frank País García, ubicada en Yareniquén, Holguín, la cual articula saberes tradicionales y avances científico-técnicos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender las dinámicas sociales y productivas de la CCS Frank País García en su contexto específico. Como señala Hernández Sampieri et al. (2018), este enfoque permite estudiar los fenómenos sociales en su ambiente natural, privilegiando la interpretación de significados y la construcción de conocimiento desde la interacción con los sujetos de estudio. El diseño de investigación es de tipo descriptivo-propositivo.

El estudio se centra en caracterizar la situación actual de la cooperativa y, con base en este diagnóstico, elaborar una estrategia de intervención orientada a la diversificación productiva y al incremento de la productividad del trabajo. El carácter descriptivo se materializa en la caracterización del espacio geográfico, el medio ambiente y el patrimonio cultural campesino; mientras que el carácter propositivo se refleja en la formulación de una estrategia contextualizada que articula saberes tradicionales con avances científico-técnicos.

Para sustentar el análisis, se emplean diversos métodos teóricos. El análisis y crítica de fuentes permite evaluar antecedentes normativos y académicos sobre política agropecuaria y educación ambiental. El método hermenéutico se aplica en la interpretación de los discursos de cooperativistas y especialistas. Asimismo, el método comparativo facilita contrastar la situación de la cooperativa con experiencias análogas en Cuba y otros países. Por último, el enfoque sistémico-estructural-funcional es crucial en la elaboración de la estrategia, al integrar de forma coherente las dimensiones ambiental, cultural y productiva.

En el plano de los métodos empíricos, se realizan entrevistas semiestructuradas a cooperativistas e informantes clave, con el fin de identificar percepciones, problemas y potencialidades en torno a la diversificación productiva. Asimismo, se emplea también la técnica de consulta a especialistas, para validar la pertinencia y factibilidad de la estrategia diseñada, siguiendo el procedimiento de consenso recomendado por Hernández Sampieri et al. (2018) para fortalecer la validez interna del estudio.

Los instrumentos de recolección de datos se diseñan en coherencia con el enfoque y las técnicas seleccionadas. Para ello, se elaboran guías de observación estructuradas en categorías como prácticas productivas, uso de recursos, participación comunitaria y problemas ambientales; guías de entrevista con preguntas abiertas para recoger opiniones y experiencias de los actores; matrices de análisis para organizar la información y facilitar la triangulación entre fuentes documentales, observaciones y entrevistas; y por último, los formatos de validación por criterios de especialistas que recogen valoraciones sobre la pertinencia, viabilidad y relevancia de la estrategia.

La investigación se rige por los principios éticos de la investigación social, garantizando el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de la información y el reconocimiento de la autoría colectiva de los saberes campesinos. De este modo, la metodología adoptada permite construir un análisis integral de la situación de la cooperativa y fundamentar la propuesta de estrategia en un marco científico sólido, alineado con las recomendaciones metodológicas de la literatura especializada en el tema en cuestión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La agricultura urbana y periurbana se ha consolidado en las últimas décadas como una estrategia clave para enfrentar los desafíos de la seguridad alimentaria, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo local. En el caso de Cuba, este modelo productivo se ha convertido en un referente internacional, al integrar prácticas agroecológicas, participación comunitaria y políticas públicas orientadas a la autosuficiencia alimentaria. En el plano conceptual,

la agricultura urbana se define como la producción de alimentos y otros bienes agrícolas dentro y alrededor de las ciudades, aprovechando espacios infrautilizados y promoviendo la resiliencia de los sistemas alimentarios locales. Según Mougeot (2000), este tipo de agricultura contribuye a reducir la dependencia de cadenas largas de suministro y fortalece la soberanía alimentaria.

En determinados estudios recientes se ha analizado la experiencia cubana, tal es el caso de Rodríguez et al. (2025) los que destacan que la Agricultura Urbana, Suburbana y Familiar (AUSF) ha tenido un impacto directo en la alimentación de la población, garantizando el acceso a hortalizas frescas y fomentando la cultura de la autosuficiencia. En la investigación de Rodríguez et al. (2025), se subraya la importancia de la participación comunitaria y el papel de las cooperativas en la diversificación productiva. Asimismo, González et al. (2024), señalan que la agricultura urbana en Cuba enfrenta limitaciones relacionadas con la disponibilidad de semillas, la materia orgánica y la fuerza de trabajo, pero al mismo tiempo ofrece potencialidades vinculadas al uso de tecnologías agroecológicas y al aprovechamiento de espacios urbanos y suburbanos.

En el ámbito internacional, investigaciones básicas refuerzan la relevancia de la agricultura urbana como estrategia de sostenibilidad. Entre ellas, se analizó la de Cabannes & Marocchino (2018), que analizan las experiencias europeas y concluyen que los huertos urbanos comunitarios no solo contribuyen a la seguridad alimentaria, sino que también generan beneficios sociales, como la cohesión comunitaria y la mejora de la salud mental. De igual manera, Altieri & Nicholls (2020), destacan la importancia de la agroecología en sistemas urbanos, subrayando que la integración de prácticas tradicionales y conocimientos científicos fortalece la resiliencia frente a crisis económicas y ambientales.

En el plano ético, Ekmeiro & Rivas (2024), abordan la globalización alimentaria y el derecho a la alimentación, resaltando que los sistemas agroalimentarios locales, como la agricultura urbana, representan alternativas importantes a tener en cuenta, frente a la hegemonía de la agroindustria y constituyen un camino hacia la justicia alimentaria. De modo que, el marco teórico que sustenta esta investigación se apoya en tres pilares fundamentales que se articulan de manera complementaria.

En primer lugar, la agricultura urbana se concibe como una estrategia esencial para garantizar la seguridad alimentaria y fortalecer la resiliencia comunitaria, al ofrecer soluciones locales frente a crisis económicas y ambientales. En segundo lugar, la agroecología se presenta como un enfoque integrador que combina los saberes tradicionales campesinos con los conocimientos científicos, generando prácticas productivas sostenibles y adaptadas a las condiciones específicas de cada territorio.

Por último, el papel de las cooperativas y la participación comunitaria resultan decisivo en la diversificación productiva y en el impulso del desarrollo local sostenible, al promover la organización social, la equidad y la corresponsabilidad en la gestión de los recursos. Estos elementos permiten comprender la relevancia de la experiencia de la CCS Frank País García en Holguín y fundamentan la propuesta de una estrategia contextualizada para la diversificación agropecuaria, dirigida a elevar la productividad y mejorar la calidad de vida de los cooperativistas.

Estrategia de diversificación agropecuaria para la Cooperativa de Créditos y Servicios Frank País García

La estrategia diseñada para la CCS Frank País García se concibe como un proceso integral y gradual que articula las dimensiones productiva, ambiental, cultural y organizativa de la institución. Su propósito central es diversificar la producción agropecuaria y elevar la productividad del trabajo, garantizando al mismo tiempo la sostenibilidad de los recursos naturales y la mejora de la calidad de vida de los cooperativistas.

En el plano productivo, la estrategia propone la introducción de cultivos de ciclo corto y hortalizas variadas, que permitan ampliar la oferta alimentaria más allá de la ganadería tradicional. Se plantea la implementación de rotación de cultivos, policultivos y sistemas agroforestales, con el fin de mejorar la fertilidad de los suelos sabanosos y reducir la dependencia de insumos externos. Asimismo, se recomienda el uso de abonos orgánicos, biofertilizantes y técnicas de compostaje, que contribuyan a la regeneración de la capa vegetal y a la disminución de los costos de producción.

En el plano ambiental, la estrategia contempla la optimización del uso del agua, mediante la instalación de sistemas de riego más eficientes y el aprovechamiento del manto freático asociado a la presa de Uñas. Se promueve además la educación ambiental comunitaria, orientada a sensibilizar a los cooperativistas sobre la importancia de prácticas sostenibles y la conservación de los recursos naturales.

En el plano cultural y social, se enfatiza la valorización del patrimonio campesino, recuperando saberes tradicionales de manejo de la tierra y crianza animal, y articulándolos con los avances científico-técnicos. Se propone la creación de espacios de capacitación y talleres participativos, donde los cooperativistas puedan intercambiar experiencias y fortalecer sus competencias en agroecología y gestión cooperativa.

En el plano organizativo, la estrategia impulsa el fortalecimiento de la estructura cooperativa, fomentando la participación activa de los socios en la toma de decisiones, la incorporación de jóvenes para contrarrestar la emigración

y la creación de alianzas con instituciones académicas, gubernamentales y organizaciones internacionales que aporten asistencia técnica y recursos. Esta dimensión organizativa es clave para garantizar la sostenibilidad de la estrategia y su replicabilidad en otras cooperativas del país (Figura 1).

1. Objetivo General

Diversificar la producción agropecuaria y elevar la productividad del trabajo en la CCS Frank País García, garantizando la sostenibilidad ambiental, la cohesión comunitaria y la mejora de la calidad de vida de los cooperativistas.

2. Ejes Estratégicos

a. Diversificación productiva

- Introducción de cultivos de ciclo corto (hortalizas, granos básicos).
- Implementación de sistemas agroforestales y policultivos.
- Complementar la ganadería con producción agrícola destinada al mercado local.

b. Agroecología y sostenibilidad ambiental

- Uso de abonos orgánicos, biofertilizantes y compostaje.
- Rotación de cultivos y prácticas de conservación de suelos.
- Optimización del uso del agua mediante sistemas de riego eficientes.

c. Educación ambiental y capacitación comunitaria

- Talleres participativos sobre agroecología y gestión cooperativa.
- Programas de formación para jóvenes y mujeres en prácticas agrícolas sostenibles.
- Promoción de la cultura ambientalista vinculada al patrimonio campesino.

d. Fortalecimiento organizativo y social

- Participación activa de los socios en la toma de decisiones.
- Incorporación de jóvenes para contrarrestar la emigración.
- Alianzas con instituciones académicas, gubernamentales y ONGs para asistencia técnica y financiamiento.

3. Plan de Acción (Fases)

Fase I: Diagnóstico participativo

- Actualización del diagnóstico productivo y ambiental.
- Identificación de recursos disponibles y limitaciones.

Fase II: Capacitación y sensibilización

- Formación en agroecología, gestión cooperativa y educación ambiental.
- Talleres comunitarios para recuperar los saberes tradicionales y ancestrales.

Fase III: Implementación productiva

- Introducción de nuevos cultivos y prácticas agroecológicas.
- Instalación de sistemas de riego y compostaje.

Fase IV: Evaluación y ajuste

- Monitoreo de resultados productivos, sociales y ambientales.
- Ajuste de la estrategia según indicadores de éxito.

4. Indicadores de evaluación

- Incremento en la diversidad de cultivos y productos agropecuarios.
- Mejora en la productividad del trabajo y en los ingresos de los cooperativistas.
- Participación activa de jóvenes y mujeres en las labores productivas.
- Reducción de la dependencia de insumos externos.
- Fortalecimiento de la cohesión comunitaria y la educación ambiental.

5. Validación de la estrategia

- Aplicación de la técnica de criterios de especialistas para evaluar la pertinencia, viabilidad y sostenibilidad de la propuesta.
- Incorporación de recomendaciones de expertos en agroecología, gestión cooperativa y desarrollo local.

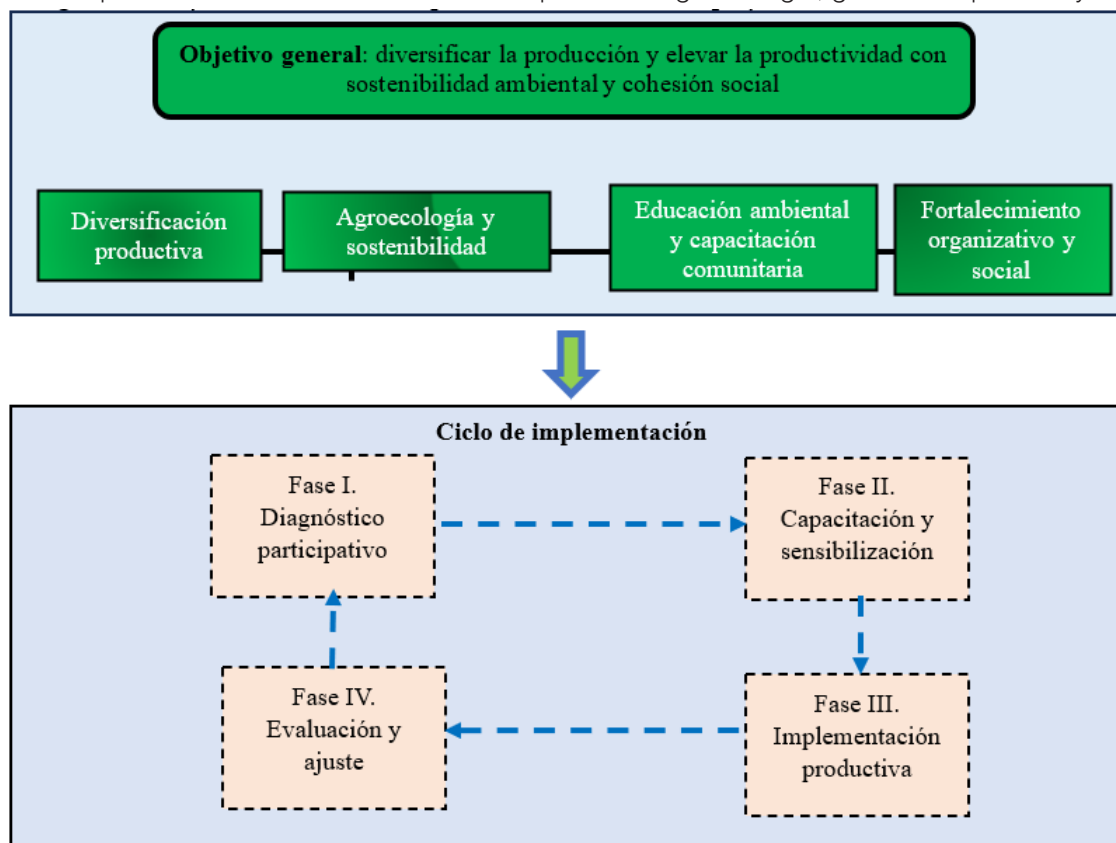


Figura 1. Esquema de la estrategia de diversificación agropecuaria de la CCS Frank País.

Aplicación de la técnica de criterios de especialistas para determinar la factibilidad de la propuesta

La validación de la estrategia se realizó mediante la técnica de criterios de especialistas, reconocida en la investigación social como un procedimiento eficaz para evaluar la pertinencia, viabilidad y relevancia de propuestas de intervención. Esta técnica consistió en la selección de un conjunto de 15 de especialistas con experiencia en agroecología, gestión cooperativa y desarrollo local, quienes fueron consultados a través de entrevistas y cuestionarios estructurados.

Los especialistas evaluaron la estrategia en función de varios indicadores: coherencia interna, pertinencia contextual, viabilidad técnica, sostenibilidad económica y aceptación social. El 100 % de estos coincidió en que la propuesta es viable, siempre que se garantice el acceso a recursos básicos como semillas, agua y medios de transporte, y se fortalezca la capacitación de los cooperativistas en prácticas agroecológicas. Asimismo, señalaron la importancia y necesidad de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación periódica, que permitan ajustar la estrategia en función de los resultados obtenidos y de las condiciones cambiantes del entorno.

La aplicación de esta técnica permitió no solo validar la factibilidad de la propuesta, sino que también posibilitó enriquecerla con recomendaciones prácticas derivadas de la experiencia de los especialistas. Entre ellas destacan la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento, promover la integración con programas nacionales de agricultura urbana y fomentar la participación activa de mujeres y jóvenes en las labores productivas.

La estrategia diseñada para la CCS Frank País García, validada mediante el criterio de especialistas, constituye una propuesta sólida y contextualizada que integra dimensiones productivas, ambientales, culturales y organizativas. Su aplicación práctica no solo contribuirá a la diversificación agropecuaria y al incremento de la productividad, sino que también fortalecerá la cohesión comunitaria y el desarrollo local sostenible.

Los resultados de la investigación realizada en la CCS Frank País García evidencian que la producción agropecuaria se ha concentrado históricamente en la ganadería, especialmente en la cría de cerdos y la producción de leche vacuna, mientras que la agricultura ha quedado relegada a un nivel de autoconsumo. Este patrón productivo ha limitado la diversificación y ha generado una dependencia de pocos rubros, lo que repercute negativamente en la seguridad alimentaria de los cooperativistas y en la sostenibilidad económica de la institución. El diagnóstico inicial mostró además la emigración de jóvenes hacia la ciudad de Holguín, lo que reduce la fuerza de trabajo disponible, y la escasez de agua como uno de los principales obstáculos para ampliar la producción agrícola.

La estrategia diseñada, validada mediante el criterio de especialistas, propone la diversificación de las producciones agropecuarias a partir de la integración de prácticas agroecológicas, el aprovechamiento de los recursos hídricos disponibles y la incorporación de tecnologías apropiadas. Entre las propuestas destacan la introducción de cultivos de ciclo corto, el uso de abonos orgánicos, la rotación de cultivos y la implementación de sistemas de riego más eficientes. Estas medidas buscan no solo incrementar la productividad, sino también mejorar la calidad de vida de los cooperativistas mediante el acceso a una dieta más variada y saludable.

Los resultados obtenidos se corresponden con investigaciones recientes sobre agricultura urbana y agroecología en Cuba. Entre ellos se analizó a González et al. (2024), al señalar que la diversificación productiva y el uso de prácticas agroecológicas son claves para superar las limitaciones de insumos y garantizar la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios locales. De igual manera, Rodríguez et al. (2025), destaca que la participación comunitaria y el fortalecimiento de las cooperativas han sido factores decisivos para el éxito de la Agricultura Urbana, Suburbana y Familiar (AUSF) en Cuba.

La discusión de los resultados permite afirmar que la estrategia diseñada para la CCS Frank País García responde a las necesidades locales y se fundamenta en principios reconocidos internacionalmente de sostenibilidad y resiliencia. La combinación de saberes campesinos y avances científico-técnicos constituye una vía efectiva para enfrentar los desafíos de la producción agropecuaria en condiciones adversas.

De igual forma, la participación activa de los cooperativistas en el diseño y validación de la estrategia ha garantizado su pertinencia y viabilidad, lo que refuerza la idea de que el desarrollo local sostenible solo es posible mediante la articulación de la comunidad con las políticas públicas y el necesario y debido conocimiento científico.

CONCLUSIONES

La investigación realizada permite concluir que la diversificación de la producción agropecuaria constituye una condición indispensable para elevar la productividad del trabajo y mejorar la calidad de vida de los cooperativistas. El diagnóstico inicial evidenció una marcada concentración en la ganadería, la escasa explotación agrícola más allá del autoconsumo y la emigración de jóvenes como factores que limitan el desarrollo sostenible de la cooperativa. Sin embargo, también se identificaron potencialidades significativas, como la cercanía a la ciudad de Holguín, la disponibilidad de un manto freático seguro y la riqueza del patrimonio cultural campesino, que pueden convertirse en pilares de una estrategia de transformación productiva.

La propuesta de estrategia diseñada y validada mediante el criterio de especialistas demuestra que es posible articular las condiciones ambientales locales, los saberes tradicionales y los avances científico-técnicos en un modelo de producción diversificado y sostenible. Para lograrlo, resulta imprescindible ampliar la producción agrícola mediante la introducción de cultivos de ciclo corto y sistemas agroforestales, implementar prácticas agroecológicas como la rotación de cultivos y el uso de biofertilizantes, optimizar el aprovechamiento de los recursos hídricos mediante sistemas de riego eficientes, y fortalecer la educación ambiental y la capacitación de los cooperativistas en gestión sostenible.

Asimismo, se recomienda consolidar la estructura organizativa de la cooperativa, promoviendo la participación activa de los socios en la toma de decisiones, incentivando la incorporación de jóvenes y mujeres en las labores productivas y estableciendo alianzas con instituciones académicas y gubernamentales que aporten asistencia técnica y recursos. Se sugiere establecer mecanismos periódicos de seguimiento y evaluación que permitan ajustar las acciones en función de los resultados obtenidos y documentar la experiencia como modelo de buenas prácticas replicables en otras cooperativas del país. De esta manera, la CCS Frank País García puede convertirse en un referente de agricultura urbana y cooperativa sostenible, contribuyendo así a la seguridad alimentaria y al desarrollo local en Cuba.

REFERENCIAS

- Altieri, M. A., & Nicholls, C.I. (2020). Agroecology and the Reconstruction of a Post-COVID-19 Agriculture. *Journal of Peasant Studies*, 47(5), 881-898. <https://doi.org/10.1080/03066150.2020.1782891>
- Cabannes, Y., & Marocchino, C. (2018). *Integrating Food into Urban Planning*. Urban Studies. <https://doi.org/10.14324/111.9781787353763>
- Cuba. Ministerio de la Agricultura. (2024). *Cumple agricultura urbana compromisos productivos del año*. <https://www.minag.gob.cu/noticias/cumple-agricultura-urbana-compromisos-productivos-del-ano/>
- Ekmeiro-Salvador, J., & Rivas Carrero, T. (2024). *Globalización alimentaria: la dimensión ética sobre el derecho a alimentarse*. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 37(1), 33- 50. <https://www.analesdenutricion.org.ve/ediciones/2024/1/art-4/#>
- González Viera, D., López Betancourt, T., & Socorro Quesada, M. (2024). Experiencias de la gestión tecnológica y la innovación en la agricultura cubana. *Cultivos Tropicales*, 45(2), 1-8. <http://scielo.sld.cu/pdf/ctr/v45n2/1819-4087-ctr-45-02-e02.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2018). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. McGraw-Hill Interamericana.

Mougeot, L. (2000). *Urban agriculture: definition, presence, potentials and risks, and policy challenges*. International Development Research Centre. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/a0cf4b0d-b96c-4124-a1de-f006d4a97f00/content>

Nova González, A. (2022). Agricultura agroecológica, seguridad y soberanía alimentaria. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1), 1-8. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000100001&lng=es&tlng=es.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2024). *La FAO en Cuba 2024. La Habana, Cuba: FAO*. <https://www.fao.org/americas/publications/la-fao-en-cuba-2024/>

Rodríguez Rollero, G., Vallejo Zamora, Y., Peña Turrueillas, E., Capó Pérez, J.R., & Del Pozo Núñez, E.M. (2025). La agricultura urbana, suburbana y familiar. Su contribución a la alimentación de la población cubana. *Cooperativismo y Desarrollo*, 13(2), 1-6. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-340X2025000200002&lng=es&tlng=es

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Duanis Vázquez-López, Carlos Antonio Córdova-Martínez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

EVALUACIÓN

FORMATIVA HUMANISTA EN SECUNDARIA: TENSIONES ENTRE DISCURSO Y PRÁCTICA DESDE UN ANÁLISIS CUALITATIVO

HUMANISTIC FORMATIVE ASSESSMENT IN SECONDARY EDUCATION: TENSIONS BETWEEN DISCOURSE AND PRACTICE FROM A QUALITATIVE ANALYSIS

Esther Hernández-Martínez¹

E-mail: hamire@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4168-6104>

Carlos Vidal-Salgado¹

E-mail: carlosvidalsalgado1987@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7220-3614>

¹Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández-Martínez, E., & Vidal-Salgado, C. (2026). Evaluación formativa humanista en secundaria: tensiones entre discurso y práctica desde un análisis cualitativo. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 92-101.

Presentación: 18/10/2025

Aceptación: 21/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El estudio tuvo como propósito comprender cómo el profesorado de educación secundaria interpretó y aplicó la evaluación formativa desde un enfoque humanista, identificando las tensiones entre la normativa, las creencias docentes y la práctica institucional. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa en una escuela pública de Hidalgo, México. El trabajo de campo se llevó a cabo mediante revisión documental, observaciones en el Consejo Técnico Escolar, aplicación de cuestionarios abiertos y diálogos reflexivos con docentes. El análisis temático permitió recuperar significados, experiencias y patrones discursivos asociados con la cultura evaluativa escolar. Los resultados mostraron que la mayoría del profesorado mantuvo una concepción tradicional de la evaluación, centrada en la medición del aprendizaje, la obtención de calificaciones y la acreditación administrativa. Aunque emplearon expresiones vinculadas al enfoque formativo, estas no se articularon con principios humanistas como la dignidad del estudiante, la retroalimentación dialógica, el acompañamiento pedagógico o el reconocimiento de la diversidad. También se evidenció que el Consejo Técnico Escolar funcionó principalmente como un espacio técnico-administrativo, lo que limitó la reflexión colegiada sobre las prácticas evaluativas. El estudio concluyó que persiste una brecha significativa entre el discurso oficial y las concepciones docentes, lo que dificulta la consolidación del enfoque formativo humanista en la educación secundaria. Se considera necesario fortalecer la formación docente, promover procesos de acompañamiento situado y transformar los espacios colegiados para resignificar la evaluación como práctica ética, inclusiva y orientada al aprendizaje. Este trabajo invita a seguir reflexionando sobre la cultura evaluativa escolar y sus posibilidades de transformación.

Palabras clave:

Evaluación formativa, enfoque humanista, creencias docentes, educación secundaria, cultura evaluativa, consejo técnico escolar, práctica docente.

ABSTRACT

This study aimed to understand how secondary school teachers interpreted and applied formative assessment from a humanistic perspective, identifying the tensions between regulations, teachers' beliefs, and institutional practice. A qualitative, descriptive, and interpretive study was conducted in a public school in Hidalgo, Mexico. Fieldwork was carried out through document review, observations during School Technical Council meetings, the application of open-ended questionnaires, and reflective dialogues with teachers. Thematic analysis allowed for the recovery of meanings, experiences, and discursive patterns associated with the school's assessment culture. The results showed that most teachers maintained a traditional conception of assessment, focused on measuring learning, obtaining grades, and administrative accreditation. Although they used expressions linked to the formative approach, these were not articulated with humanistic principles such as student dignity, dialogic feedback, pedagogical support, or the recognition of diversity. It was also evident that the School Technical Council functioned primarily as a technical-administrative space, which limited collegial reflection on assessment practices. The study concluded that a significant gap persists between official discourse and teachers' conceptions, hindering the consolidation of the humanistic formative approach in secondary education. It is considered necessary to strengthen teacher training, promote situated support processes, and transform collegial spaces to redefine assessment as an ethical, inclusive, and learning-oriented practice. This work invites further reflection on school assessment culture and its potential for transformation.

Keywords:

Formative assessment, humanistic approach, teacher beliefs, secondary education, assessment culture, school technical council, teaching practice.

INTRODUCCION

La evaluación formativa se reconoce internacionalmente como una de las estrategias más efectivas para promover aprendizajes profundos y significativos. Su finalidad trasciende la verificación de resultados y se orienta a comprender los procesos que viven los estudiantes, identificando avances, obstáculos y necesidades particulares para orientar la enseñanza. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) la define como un conjunto de actividades formales e informales que generan información oportuna para la toma de decisiones pedagógicas, mientras que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021) destaca su capacidad para involucrar al alumnado, fomentar la autorregulación y favorecer la comprensión del propio aprendizaje. Ambas perspectivas coinciden en que la evaluación formativa constituye un proceso ético, dinámico y centrado en la persona, orientado al bienestar, la inclusión del estudiantado y el reconocimiento de la diversidad humana. Las aportaciones internacionales han impulsado a los sistemas educativos a repensar la evaluación desde una mirada humanista más allá de la lógica de control, sanción o estandarización, subrayando que transformar la evaluación es condición indispensable para lograr una educación equitativa y pertinente.

En América Latina, la literatura reciente ha profundizado en esta dimensión humanista de la evaluación formativa, enfatizando que la región enfrenta desafíos históricos vinculados a desigualdades sociales, culturales y educativas. Ganem (2024) sostiene que este enfoque debe concebirse como una filosofía educativa orientada a dignificar la experiencia escolar y comprender los procesos de aprendizaje en su complejidad, lo que implica reconocer que cada estudiante aprende desde historias, expectativas y contextos específicos.

Trejos (2024) destaca su potencial para transformar la práctica pedagógica eminentemente humanista al promover el pensamiento crítico, creativo y ético, y para fortalecer la participación del estudiante en la construcción de conocimiento. Ruiz (2021) apuesta por que se asuma la evaluación como una práctica inscrita en relaciones humanas concretas, atravesadas por contextos, vínculos y condiciones subjetivas, lo que obliga a comprenderla más allá de una operación técnica y a reconocer su carácter situado en la interacción educativa. Desde esta perspectiva, evaluar no es únicamente calificar, sino acompañar, orientar y escuchar. La evaluación formativa requiere configurarse de manera que imposibilite el fracaso, pues tanto docente como estudiantes deben contar con información oportuna para actuar y tomar decisiones pertinentes en el momento adecuado (Montoya et al., 2024).

Sin embargo, los estudios latinoamericanos advierten tensiones relevantes entre el discurso, la normativa y

las prácticas escolares. Bendezú (2025) señala que la evaluación formativa enfrenta dificultades estructurales —como la sobrecarga docente, la falta de formación especializada y la prevalencia de pruebas estandarizadas— que limitan su aplicación efectiva en los centros educativos. Quico-Quispe et al. (2024) advierten que, aunque se reconoce la importancia pedagógica de la evaluación formativa, en la práctica escolar persisten enfoques tradicionales que la reducen a mecanismos de clasificación y comparación entre estudiantes, en lugar de orientar el proceso hacia la retroalimentación y el acompañamiento del aprendizaje. Vásquez et al. (2023) documentan la persistencia de enfoques rígidos que invisibilizan la diversidad y suponen que todo el alumnado es igual por lo que aprenden de la misma forma, lo que contradice los postulados humanistas. Incluso Mellado et al. (2021), tras analizar 7,825 publicaciones indexadas, evidencian que el discurso académico avanza más rápido que la transformación escolar.

En conjunto, estos aportes muestran que, aunque existe consenso regional sobre la pertinencia de la evaluación formativa, su dimensión humanista continúa siendo un territorio en construcción que requiere investigación situada en especial en el nivel de secundaria donde un alumno es evaluado por diferentes docentes con diversas creencias

En México, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana es eminentemente humanista, permea esta visión al aprendizaje, la enseñanza y por tanto a la evaluación formativa humanista, razón por la que ha adquirido centralidad en la política educativa. En los documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública (2019, 2024a) como en el libro sin recetas para la maestra y el maestro, la Secretaría de Educación Pública (2024a) concibe la evaluación como acompañamiento ético, reflexión dialógica, análisis del error, retroalimentación significativa y reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos. Esta visión supone una ruptura con modelos punitivos, meritocráticos y estandarizados que históricamente han influido en la cultura escolar. Frola & Tobón (2023) profundizan en esta perspectiva al señalar que la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana responde a fundamentos filosóficos y epistemológicos orientados a la dignidad humana y al bien vivir, enfatizando la necesidad de dejar atrás visiones correctivas para transitar hacia procesos reparadores, reivindicatorios y constructivos. Dicho enfoque pretende que la evaluación contribuya no solo al aprendizaje académico, sino también al desarrollo personal, comunitario y social del estudiantado.

No obstante, las investigaciones situadas evidencian que este enfoque aún no se consolida en la práctica escolar. Téllez Cruz & Muñoz García (2025) advierten que, pese al discurso institucional orientado a humanizar los procesos educativos, persiste una cultura evaluativa heredada que continúa reproduciendo prácticas

tradicionales, estructuradas y comparativas. De manera similar, González Nava & González Jara (2024) advierten que el sistema escolar continúa operando bajo una lógica cuantificadora, heredera de enfoques positivistas, donde los aprendizajes se fragmentan y se traducen en números que terminan clasificando al alumnado, lo que desplaza la atención del proceso formativo y reproduce prácticas tradicionales de evaluación. Esta situación coincide con el diagnóstico donde se identifica a la evaluación formativa como una prioridad de formación docente en el nivel de secundaria además de que convergen dinámicas organizacionales complejas, alta carga administrativa y diversidad estudiantil (Montoya et al., 2024).

A pesar de los avances conceptuales y normativos, persisten tres vacíos que justifican la pertinencia del presente estudio: Primero, existe una escasez de investigaciones empíricas situadas en educación secundaria, nivel frecuentemente relegado frente a otros niveles educativos, mismo que posee necesidades y configuraciones pedagógicas particulares.

Segundo, la literatura disponible muestra una limitada articulación entre evaluación formativa y enfoque humanista desde la práctica docente, ya que la mayoría de los estudios analizan marcos conceptuales, políticas o lineamientos, sin profundizar en lo que ocurre en el aula particularmente respecto al reconocimiento del alumnado como sujetos valiosos, singulares e irrepetibles.

Tercero, la investigación sobre evaluación formativa ha prestado poca atención al papel de las creencias docentes como mediadoras de la adopción —o resistencia— a esta perspectiva, tal como advierte Ravela (2023), pese a que estas creencias moldean decisiones, prácticas y relaciones pedagógicas. Si la evaluación no se modifica, es difícil que ocurran transformaciones reales en el ámbito educativo (Montoya et al., 2024).

En este contexto, el presente estudio tiene como propósito comprender cómo el profesorado de educación secundaria interpreta y aplica la evaluación formativa desde un enfoque humanista, analizando las tensiones entre la normativa, las creencias y las prácticas evaluativas en un contexto específico del estado de Hidalgo. Con ello, se busca generar evidencia empírica situada que contribuya a cerrar la brecha entre discurso y práctica, fortalecer la agenda científica sobre evaluación formativa humanista y orientar procesos de formación docente y acompañamiento pedagógico encaminados a transformar la cultura evaluativa en las escuelas secundarias mexicanas.

Esta intención investigativa demanda un acercamiento metodológico que permita recuperar experiencias, significados, percepciones y relaciones pedagógicas desde la voz del profesorado, así como comprender los procesos evaluativos en su contexto escolar real.

MATERIALES Y MÉTODOS

Dado que la investigación buscó comprender cómo el profesorado interpreta, resignifica y pone en práctica la evaluación formativa en el marco humanista de la Nueva Escuela Mexicana, se optó por un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo. Esta decisión metodológica respondió al propósito del estudio, orientado a analizar significados, tensiones y experiencias situadas que no pueden explicarse únicamente mediante indicadores cuantitativos. Desde esta lógica, la investigación cualitativa permitió explorar la dimensión subjetiva, contextual y relacional de la evaluación, atendiendo a los procesos discursivos, pedagógicos y afectivos que le otorgan sentido en la vida escolar (Hernández et al., 2014).

El diseño se inscribió en una perspectiva interpretativa crítica, lo que permitió examinar las concepciones docentes a la luz de las orientaciones oficiales sobre evaluación formativa y los fundamentos filosóficos-humanistas de la política educativa vigente. La flexibilidad metodológica, rasgo característico de este paradigma, permitió incorporar diversas estrategias para captar la complejidad del fenómeno, contrastar fuentes y fortalecer la validez interpretativa. Ello posibilitó no solo describir prácticas evaluativas, sino comprender los marcos de significado que las sostienen y las condiciones institucionales que las modelan.

La investigación se desarrolló en una escuela de educación secundaria general ubicada en el estado de Hidalgo, en México. Participaron 20 profesores de los cuatro campos formativos establecidos en el Plan de Estudios 2022, cuyas trayectorias profesionales diversas aportaron heterogeneidad analítica. La selección fue intencional, coherente con los propósitos cualitativos centrados en la profundidad explicativa más que en la representatividad estadística. Este tipo de muestreo resulta pertinente cuando las y los participantes poseen experiencias significativas vinculadas con el fenómeno estudiado y pueden contribuir a su comprensión (Hernández et al., 2014). Como criterio de inclusión, se priorizó al personal docente que participa activamente en los procesos institucionales donde se analizan prácticas evaluativas, especialmente en el Consejo Técnico Escolar.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2024–2025, en un contexto institucional caracterizado por prácticas colaborativas y espacios de deliberación pedagógica. El Consejo Técnico Escolar funcionó como escenario principal para observar cómo el profesorado negocia significados, argumenta posturas, problematiza dilemas y construye acuerdos relacionados con la evaluación formativa. Este entorno permitió situar el análisis en dinámicas escolares reales e identificar continuidades, contradicciones, resistencias y apropiaciones del enfoque humanista de la política educativa.

Para robustecer la consistencia interpretativa, se emplearon cuatro técnicas cualitativas complementarias: Primero, se realizó una revisión documental de la normativa nacional e internacional vinculada con la evaluación formativa y con el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana, incluyendo documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (2019, 2024a), el Plan de Estudios 2022 y literatura académica reciente (Ganem, 2024; Ravela, 2023; Téllez-Cruz & Muñoz-García, 2025; y Trejos, 2024). Esta revisión permitió contrastar el discurso institucional con las concepciones docentes.

Segundo, se desarrollaron observaciones no participantes durante sesiones del CTE, utilizando una guía diseñada para registrar interacciones, argumentaciones, acuerdos, tensiones conceptuales y referencias a prácticas evaluativas. Este procedimiento facilitó examinar la distancia, convergencia o contradicción entre discurso y acción.

Tercero, se aplicó un cuestionario compuesto por diez preguntas abiertas. Las primeras seis se adaptaron del taller Evaluación diagnóstica de los aprendizajes con enfoque formativo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: Guía para las y los participantes (México. Secretaría de Educación Pública, 2024b) mientras que las restantes se diseñaron para profundizar en conceptos como retroalimentación, criterios de evaluación, participación estudiantil y comunicación con familias. El instrumento permitió identificar niveles de apropiación conceptual y patrones interpretativos.

Debido a que el propósito central de este artículo es analizar las concepciones docentes sobre la evaluación desde un enfoque formativo humanista, el apartado de resultados se concentra exclusivamente en la respuesta a la pregunta “¿Cómo define evaluación?”. Esta decisión metodológica obedece a que dicha pregunta ofrece la evidencia más directa, pertinente y articulada con los objetivos teóricos y analíticos del estudio. El instrumento permitió identificar niveles de apropiación conceptual y patrones interpretativos.

Finalmente, se sostuvieron diálogos reflexivos con los participantes para explorar significados, creencias, experiencias y justificaciones asociadas con la evaluación formativa. Esta técnica permitió profundizar en aspectos que no emergieron en la observación o el cuestionario y aportó matices interpretativos sobre las creencias que guían la práctica docente.

El análisis se efectuó mediante categorización temática, organizando las unidades de significado en categorías emergentes como concepción del aprendizaje, comprensión del enfoque formativo, lugar del error, prácticas de retroalimentación y presencia —o ausencia— del enfoque humanista.

Siguiendo los planteamientos de Hernández et al. (2014), el análisis cualitativo privilegia la interpretación de significados, relaciones y estructuras de sentido por encima del conteo de ocurrencias. La triangulación metodológica permitió corroborar hallazgos, reconocer convergencias y divergencias y construir interpretaciones consistentes con el contexto institucional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio mostró que la mayoría del profesorado sostuvo una concepción tradicional de la evaluación, centrada en la medición del aprendizaje y en la acreditación administrativa, con una apropiación mínima del enfoque formativo y humanista promovido por la Nueva Escuela Mexicana.

Esta observación coincidió con lo planteado por Ganem (2024), quien advirtió que la evaluación tradicional ha operado históricamente como un mecanismo de control, lo cual limitó su potencial formativo y redujo la evaluación a un acto de verificación más que a un proceso de acompañamiento del aprendizaje.

El análisis de las respuestas permitió identificar patrones consistentes entre los participantes. En términos generales, los docentes describieron la evaluación como un proceso vinculado principalmente a la verificación del aprendizaje y al control del desempeño estudiantil. Aunque algunos mencionaron elementos asociados a la retroalimentación o al acompañamiento, estos aparecieron de manera superficial y sin articulación explícita con los principios humanistas del enfoque formativo.

Asimismo, se observó un uso recurrente de la palabra proceso para describir la evaluación; sin embargo, al analizar el contenido de las respuestas, la noción de proceso se refirió más que nada a la secuencia para obtener una calificación y no al seguimiento pedagógico continuo. Estas tendencias se sintetizan en la Tabla 1, que presenta la distribución de respuestas por niveles de conceptualización.

Tabla 1. Definición de evaluación.

Respuestas	Niveles
Es la recolección de información para juzgar el rendimiento de los alumnos. Proceso por el cual se mide y se valora el aprendizaje de los estudiantes. Es dar una ponderación valorativa al aprendizaje adquirido. Es la que dejara ver las habilidades, destrezas y conocimientos. Proceso que permite medir y estimar al aprendizaje adquirido. Lo que define un resultado. Su propósito es determinar si se alcanzó el objetivo establecido. Proceso de interacción, integración y socialización. Es el reflejo de la enseñanza y el aprendizaje. Elemento que interviene en el proceso educativo.	1
Proceso que consiste en obtener información para realizar juicios y tomar decisiones. Proceso para validar el avance de los aprendizajes. Proceso sistemático y continuo que permite conocer el grado de desempeño. Proceso donde se comparten conocimientos implementando el pensamiento crítico. Es un proceso continuo. Proceso que busca la retroalimentación.	2
Es proceso de observación y retroalimentación de manera continua. Consiste en analizar el progreso, los logros para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Permite valorar el aprendizaje, sirve para retroalimentar y mejorar las prácticas educativas.	3

Como se aprecia en la Tabla 1, la mayor parte de las respuestas se ubicó en el nivel 1, evidenciando concepciones centradas en la medición del logro y en la acreditación del estudiante. Los niveles superiores, asociados a una comprensión más amplia del enfoque formativo, mostraron una presencia marginal. Este comportamiento reforzó la idea de que los docentes reconocieron discursivamente la evaluación formativa, pero no la tradujeron en prácticas concretas.

En ninguna de las categorías superiores se identificaron referencias explícitas al enfoque humanista, entendido como la mirada pedagógica que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, lo valora como sujeto digno, singular e irrepetible, donde se reconoce sus avances —pequeños o significativos— como parte natural de su trayectoria de aprendizaje. No emergieron discursos que aludieran a la comprensión empática del alumno, a la celebración de su esfuerzo, ni al acompañamiento respetuoso de sus ritmos, emociones, intereses o necesidades particulares. Esta ausencia evidenció que la evaluación sigue siendo concebida como un procedimiento técnico, estandarizado y despersonalizado, lo cual confirma la

persistencia de concepciones tradicionales y la distancia estructural entre la normativa vigente y la práctica escolar cotidiana.

Al desagregar la información, se observó que los docentes no aludieron espontáneamente a nociones esenciales del enfoque formativo tales como retroalimentación dialógica, autoevaluación y coevaluación, uso pedagógico del error, acompañamiento emocional y cognitivo o contextualización sociocultural del aprendizaje.

Aunque algunos mencionaron que “la evaluación es un proceso continuo”, dicho planteamiento no se tradujo en la incorporación de mecanismos formativos reales. La noción de continuidad se interpretó, en la mayoría de los casos, como la necesidad de aplicar varios instrumentos a lo largo del periodo, pero no como un seguimiento que apoyara la toma de decisiones para mejorar la enseñanza.

Otro descubrimiento relevante fue la fuerte presencia de términos asociados a la calificación: aprobación, resultado, puntuación, cumplimiento y control. Estas expresiones reflejaron una concepción de la evaluación como mecanismo administrativo y no como una estrategia pedagógica orientada al aprendizaje.

Esta tendencia coincidió con lo reportado por González Nava & González Jara (2024), quienes señalaron que los docentes reproducen prácticas centradas en la acreditación debido a demandas escolares, cargas administrativas y presiones institucionales. El presente estudio confirmó esta situación en el contexto analizado.

Aunque algunos docentes mencionaron aspectos asociados al discurso de la evaluación formativa —como “acompañamiento”, “proceso continuo” o “mejora del aprendizaje”— estos términos se utilizaron sin sustento conceptual o pedagógico. La ausencia de explicaciones profundas indicó que la comprensión del enfoque fue parcial y que su aplicación en el aula no estuvo interiorizada.

Este hallazgo fue congruente con lo señalado por Quico-Quispe et al. (2024), quienes destacaron que, en América Latina, existe un desfase entre las orientaciones curriculares y las prácticas evaluativas, atribuible tanto a la formación inicial como a la cultura escolar históricamente centrada en la calificación.

Un aspecto particularmente relevante para este estudio fue la ausencia de referencias explícitas al enfoque humanista de la evaluación, núcleo de la Nueva Escuela Mexicana. Ningún docente mencionó la dignidad del estudiante, el reconocimiento de la persona, la dimensión socioemocional del aprendizaje, el acompañamiento ético o la equidad evaluativa. Esto evidencia que la transformación evaluativa aún no se materializa en las concepciones docentes. Ravela (2023) advierte que el principal obstáculo para la evaluación formativa no reside en la normativa, sino en las rutinas escolarizadas propias del

modelo selectivo y meritocrático, centrado en la calificación, la estandarización y el desconocimiento de la diversidad y lo emocional; los hallazgos del estudio confirman que dicha transición sigue inconclusa.

El análisis discursivo complementario mostró tres patrones principales: a) conceptualización limitada del propósito de la evaluación. La mayoría asoció evaluar con “verificar”, “comprobar”, “medir” o “calificar”, sin mencionar la intencionalidad formativa; b) falta de referencias al estudiante como sujeto de aprendizaje. No apareció la dimensión socioemocional, identitaria o contextual de la persona adolescente y c) escasa vinculación con la práctica real. Los docentes describieron la evaluación de forma abstracta, pero no mencionaron estrategias concretas (rúbricas, diálogo, autoevaluación, instrumentos diversificados, etc.).

Los resultados del estudio mostraron una brecha evidente entre la normativa vigente y las concepciones docentes, con predominio de visiones tradicionales centradas en la medición y acreditación del aprendizaje. La evaluación formativa y su dimensión humanista aparecieron débilmente representadas, lo que evidenció la necesidad de fortalecer la formación docente, redefinir los procesos de acompañamiento pedagógico y promover espacios de reflexión colegiada que permitieran resignificar la evaluación desde una perspectiva ética, inclusiva y transformadora.

En el estudio se revela con claridad que el profesorado de educación secundaria mantiene una comprensión predominantemente tradicional de la evaluación, centrada en la medición, la verificación del logro y la acreditación. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque contrasta de manera frontal con los principios humanistas que la política educativa mexicana promueve desde la Nueva Escuela Mexicana. La evidencia generada mediante cuestionarios, observaciones del Consejo Técnico Escolar, la revisión normativa y las conversaciones sostenidas dan muestra una ausencia sistemática de elementos formativos y humanistas en el discurso docente; esta distancia constituye uno de los aportes más significativos del estudio, pues permite comprender de manera situada cómo las creencias profesionales influyen en la interpretación y aplicación de la evaluación.

Al comparar estos resultados con la literatura, se observa una alta concordancia con lo planteado por Ravela (2023), quien sustenta que entre los impedimentos para afianzar la evaluación formativa están las concepciones docentes y en los marcos culturales que definen la práctica educativa. Los hallazgos del presente estudio confirman esta afirmación, ya que, aunque los participantes emplean términos como “proceso” o “continuidad”, no los vinculan con retroalimentación dialógica, autorregulación,

aprendizaje profundo ni reconocimiento de la persona, principios centrales del enfoque humanista.

En contraste con lo propuesto por Ganem (2024), quien entiende la evaluación formativa como una filosofía educativa orientada a humanizar el aprendizaje y reconocer la singularidad del estudiantado, los docentes de este estudio no articulan sus definiciones con la dignidad del estudiante ni con una comprensión integral de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, estos principios no se reflejan en las concepciones docentes analizadas; la ausencia de referencias al cuidado ético, a la justicia educativa o al reconocimiento del sujeto evidencia que el enfoque humanista no ha sido interiorizado en el nivel conceptual, lo que limita su potencial transformador.

La distancia entre teoría y práctica también se manifiesta al contrastar los hallazgos con Trejos (2024), quien plantea que la evaluación formativa tiene el potencial de humanizar la enseñanza. Ninguna de estas dimensiones aparece en las definiciones docentes recuperadas en el trabajo de campo. Esta omisión sugiere que la brecha no solo es conceptual, sino también epistemológica, pues condiciona cómo el profesorado interpreta la función educativa de la evaluación.

Lo citado en los párrafos anteriores coinciden parcialmente con antecedentes latinoamericanos. Bendeuzú (2025) documenta que, cuando se implementa coherentemente, la evaluación formativa favorece el clima escolar, la participación estudiantil y el bienestar pedagógico. No obstante, en el contexto analizado, dicha coherencia no se manifiesta, ya que la evaluación sigue operando como un mecanismo de control y acreditación. De manera similar, Quico-Quispe et al. (2024) señalan que la apropiación de la evaluación formativa enfrenta tensiones metodológicas y culturales que impiden su implementación; esta tendencia se confirma en las prácticas docentes identificadas, donde persisten modelos centrados en la calificación.

Por su parte, Vásquez et al. (2023) advierten que la homogeneización de los aprendizajes constituye uno de los principales problemas de la evaluación tradicional. En este estudio, no aparecen referencias a la diversidad del alumnado ni a la necesidad de contextualizar la evaluación, lo que refuerza la permanencia de una lógica uniforme que contradice los postulados humanistas promovidos por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021); y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). Asimismo, Mellado et al. (2021) evidencian una tendencia internacional hacia prácticas evaluativas interdisciplinarias, orientadas a comprender procesos y promover aprendizajes significativos; sin embargo, esta tendencia aún no permea los espacios colegiados ni las prácticas docentes del contexto analizado.

En el ámbito nacional, los hallazgos se alinean con González Nava & González Jara (2024), quienes documentan que persiste una visión cuantitativa de la evaluación pese al discurso oficial que promueve su carácter formativo. El estudio también confirma que la evaluación formativa debe ser una prioridad en la formación docente (Montoya et al., 2024).

Asimismo, la revisión de *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (México. Secretaría de Educación Pública, 2024) demuestra que la política educativa mexicana reconoce explícitamente la evaluación como acompañamiento ético, dialógico y centrado en la persona; sin embargo, estas premisas no emergen en el discurso docente analizado.

Un aporte valioso del estudio es la comprensión del Consejo Técnico Escolar como un espacio más administrativo que pedagógico, siendo que en la actualidad la Secretaría de Educación Pública le impulsa como comunidad de aprendizaje. Aunque el Consejo Técnico Escolar se concibe normativamente como un espacio colegiado de reflexión, la observación realizada muestra que se privilegian actividades técnico-administrativas sobre el análisis crítico de las prácticas evaluativas. Este hallazgo contribuye a explicar por qué los marcos humanistas no se traducen en apropiación conceptual ni en transformación escolar.

El contraste entre los resultados y el marco humanista también permite reflexionar sobre el papel del error y la retroalimentación en la práctica docente. A diferencia de lo que plantea Ruiz (2021), quien destaca la relevancia de las emociones y la dimensión socioafectiva en el proceso evaluativo, los docentes de este estudio no mencionan estas funciones. Esta omisión sugiere que la evaluación sigue interpretándose como un procedimiento técnico, desvinculado de la integralidad del aprendizaje.

A partir de estos hallazgos, emergen líneas de investigación relevantes. Resulta pertinente explorar cómo las trayectorias profesionales y las experiencias de formación influyen en la apropiación del enfoque humanista. También es necesario recuperar la voz del alumnado para comprender cómo percibe y vive la evaluación y la retroalimentación en secundaria. Finalmente, estudios comparativos entre escuelas que avanzan hacia enfoques formativos y aquellas ancladas en modelos tradicionales permitirían identificar condiciones institucionales que facilitan la transformación evaluativa.

Con base en lo anterior, se formulan algunas recomendaciones. En primer lugar, fortalecer la formación docente mediante procesos de acompañamiento situado que integren teoría, práctica y reflexión ética. En segundo lugar, revisar la organización del Consejo Técnico Escolar para convertirlo en un espacio genuino de análisis pedagógico. En tercer lugar, promover el uso de herramientas

formativas —rúbricas analíticas, retroalimentación dialógica, autoevaluación, coevaluación— que favorezcan la comprensión del aprendizaje y la dignificación del alumnado.

En suma, la comparación entre los resultados empíricos y la literatura especializada muestra una brecha persistente entre el discurso oficial, los fundamentos humanistas y las concepciones docentes. Este desajuste limita el potencial transformador de la evaluación formativa y es muestra palpable de la necesidad de profundizar en los procesos de sensibilización, reflexión y formación docente. El estudio contribuye a la comprensión situada de esta problemática y abre nuevas rutas para consolidar prácticas evaluativas éticas, inclusivas y centradas en el alumno que cursa la educación secundaria en México.

CONCLUSIONES

El estudio tuvo como propósito comprender cómo el profesorado de educación secundaria interpreta y aplica la evaluación formativa desde un enfoque humanista, analizando las tensiones entre la normativa, las creencias docentes y la práctica institucional. Para ello se empleó un enfoque cualitativo, sustentado en la revisión documental, la observación del Consejo Técnico Escolar, el análisis de cuestionarios abiertos y las conversaciones reflexivas con docentes. La triangulación de estas técnicas permitió recuperar evidencia situada y ofrecer una visión integral de la cultura evaluativa en un contexto escolar específico del estado de Hidalgo.

Los datos obtenidos muestran que el profesorado mantiene una concepción tradicional de la evaluación, centrada en la medición y la acreditación del aprendizaje. Aunque se emplean términos asociados al enfoque formativo, estos no se vinculan con las dimensiones humanistas promovidas en la política educativa. La ausencia de referencias al estudiante como persona, a la importancia de las emociones, al uso pedagógico del error y a la retroalimentación dialógica confirma la distancia entre los principios normativos y la práctica cotidiana. La evidencia también indica que el Consejo Técnico Escolar funciona principalmente como un espacio técnico-administrativo, lo que limita su potencial para impulsar procesos de reflexión y transformación de las creencias evaluativas.

Estos hallazgos se alinean con lo planteado en la literatura especializada, la cual reconoce que las creencias profesionales, las rutinas institucionales y la cultura escolar ejercen una influencia determinante en la forma en que se interpreta y aplica la evaluación formativa. El estudio confirma que las orientaciones de carácter humanista, aunque ampliamente desarrolladas en la teoría y retomadas en la política educativa, no han logrado consolidarse en el nivel conceptual del profesorado ni en los procesos colegiados. La principal contribución de esta investigación

radica en documentar de manera situada cómo se manifiestan estas tensiones, aportando evidencia empírica que permite comprender con mayor precisión el desfase entre discurso y práctica en la educación secundaria.

A partir de los resultados, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación docente mediante procesos de acompañamiento situados, que integren reflexión crítica, análisis de creencias y experiencias reales de retroalimentación en el aula. También se considera pertinente revisar la función del Consejo Técnico Escolar para convertirlo en un espacio que favorezca el diálogo profesional y la construcción colectiva de criterios de evaluación coherentes con el enfoque humanista. Asimismo, se sugiere promover prácticas evaluativas que incorporen estrategias formativas, como rúbricas analíticas, retroalimentación oportuna, autoevaluación y coevaluación, que permitan avanzar hacia una comprensión más integral del aprendizaje.

Finalmente, el estudio abre diversas rutas para futuras investigaciones. Resulta relevante analizar cómo las trayectorias profesionales configuran la apropiación del enfoque humanista en la evaluación; indagar la perspectiva del alumnado sobre la retroalimentación y las prácticas docentes; estudiar los factores institucionales que facilitan o inhiben la reflexión colegiada; y realizar comparaciones entre escuelas que muestran avances diferenciados en la adopción de prácticas formativas. Explorar estas líneas permitirá profundizar en la construcción de una cultura evaluativa más ética, inclusiva y centrada en la persona, fortaleciendo la posibilidad de que la evaluación formativa contribuya efectivamente al desarrollo pleno del estudiantado en la educación secundaria.

REFERENCIAS

- Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(36), 681–698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe: Revisión documental, guías y herramientas. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- Frola, M., & Tobón, S. (2023). La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana. Camino al Consejo Técnico Escolar [Video]. Yahoo. <https://mx.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=Frola+y+To-b%C3%B3n>
- Ganem Alarcón, P. (2024). ¿Qué significa la evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana? Revista CI-INSEV, 15, 1–14. <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA15/1.pdf>
- González Nava, C. E., & González Jara, J. (2024). La evaluación formativa y la práctica docente en la primaria de la Nueva Escuela Mexicana. Revista Neuronum, 10(2), 333–347. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/537>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. ALTERNIDAD. Revista de Educación, 16(2), 170–183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024b). Taller. Evaluación diagnóstica de los aprendizajes con enfoque formativo en el marco de la NEM: Guía para las y los participantes. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/qnbLPoDeQD->
- México. Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024a). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 6. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/S0LPM.htm>
- Montoya Flores, J. F., Toledano Pérez, M., García López, E. D., Téllez Rivera, E., & Hermosillo Durán, C. (2024). *Evaluación formativa en el aula: Fundamentos para transformar prácticas educativas en la escuela*. CAM Tamaulipas. <https://camtamaulipas.edu.mx/libreria/items/show/1140>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., & Olivós-Jiménez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. Episteme Koinonía, 7(13), 130–149. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210>

- Ravela, P. (2023). La evaluación formativa en la Nueva Escuela Mexicana Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala. <https://septlaxcala.gob.mx/difusion/wp-content/uploads/2023/10/La-Evaluacion-Formativa-en-la-Nueva-Escuela-Mexicana-Pedro-Ravela-28oct23.pdf>
- Ruiz Cuéllar, G. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje: Uno de los tantos desafíos que trajo consigo la pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 655–661. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068995001/html/>
- Silvera Fonseca, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313–325. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Téllez-Cruz, M., & Muñoz-García, L. J. (2024). La evaluación formativa en educación preescolar genera un impacto coyuntural. *Revista RedCA, Extra 0*, 213-228. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/25854/18976>
- Trejos Pinzón, D. (2024). La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. _
- Vásquez Villanueva, S., Vidal Coronado, R. M., Reátegui Torres, G. R., Yalta Campos, M., Soplin Ríos, J. A., & Huanca Ramos, G. G. (2023). Evaluación formativa: sus valores significativos para los procesos enseñanza y aprendizaje. *Paidagogo*, 5(2), 3–16. <https://doi.org/10.52936/p.v5i2.231>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Esther Hernández-Martínez, Carlos Vidal-Salgado: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

TRATAMIENTO DIDÁCTICO

DE LA ORTOGRAFÍA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL LITERATURA DE NOVENO GRADO: LA ACENTUACIÓN

DIDACTIC TREATMENT OF SPELLING IN THE LESSONS OF SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE IN NINTH GRADE: STRESS

Ingris Ramos-Iznaga¹

E-mail: ramosingris90@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2889-0604>

Zaydelys Lucrecia Torres-Calzadilla²

E-mail: ztcalzadilla@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-4654>

¹ Institución Educativa “Revolución Bolivariana” Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ramos-Iznaga, I., & Torres-Calzadilla, Z. L. (2026). Tratamiento didáctico de la ortografía en las clases de Español Literatura de noveno grado: la acentuación. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 102-110.

Presentación: 13/10/2025

Aceptación: 18/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y proponer un tratamiento didáctico metodológico de la acentuación como componente ortográfico fundamental en las clases de Español Literatura del noveno grado de la Institución Educativa Revolución Bolivariana de Cienfuegos, a partir del reconocimiento de las dificultades persistentes que presentan los estudiantes de la enseñanza secundaria básica en el uso adecuado de los acentos gráficos, lo cual incide de manera directa en la calidad de la producción escrita y en el desarrollo de competencias comunicativas. Para la realización de la investigación se emplearon métodos del nivel teórico que permitieron determinar el estado del arte relacionado con la enseñanza de la ortografía y la acentuación, así como métodos del nivel empírico orientados a la sistematización de estudios previos y al análisis de la práctica pedagógica y de la actuación de docentes y alumnos en el tratamiento de este componente ortográfico. Asimismo, se utilizó el criterio de especialistas con el propósito de validar la pertinencia, aplicabilidad y viabilidad de la propuesta didáctica elaborada. Los resultados evidencian insuficiencias en el abordaje metodológico de la acentuación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, así como la necesidad de potenciar su tratamiento de manera funcional e integrada a la construcción de textos escritos. Se concluye que resignificar el tratamiento didáctico metodológico de la acentuación, como uno de los componentes ortográficos más afectados en la enseñanza secundaria básica, constituye una alternativa viable para el desarrollo de las competencias ortográficas de los estudiantes en el año terminal de este nivel educativo y para mejorar la calidad del tránsito hacia la enseñanza preuniversitaria.

Palabras clave:

Acentuación, tratamiento didáctico metodológico, componente ortográfico, enseñanza secundaria básica.

ABSTRACT

This study aims to analyze and propose a didactic-methodological approach to the treatment of stress accentuation as a fundamental orthographic component in Spanish Language and Literature classes in the ninth grade at the Revolución Bolivariana de Cienfuegos Educational Institution, based on the recognition of persistent difficulties faced by secondary school students in the correct use of graphic accents, which directly affects the quality of written production and the development of communicative competence. The research employed theoretical-level methods to determine the state of the art regarding the teaching of orthography and accentuation, as well as empirical-level methods aimed at systematizing previous studies and analyzing pedagogical practice and the performance of teachers and students in addressing this orthographic component. In addition, expert judgment was used to validate the relevance, applicability, and feasibility of the proposed didactic approach. The results reveal shortcomings in the methodological treatment of accentuation within the teaching-learning process and highlight the need to strengthen its functional integration into the construction of written texts. The analysis shows that a systematic and contextualized didactic treatment of stress accentuation contributes significantly to the development of orthographic and communicative competencies. It is concluded that re-signifying the didactic-methodological treatment of accentuation, as one of the most affected orthographic components in basic secondary education, constitutes a viable alternative for strengthening students' orthographic competence in the final year of this educational level and for improving the quality of their transition to pre-university education.

Keywords:

Accentuation, methodological didactic treatment, orthographic component, basic secondary education.

INTRODUCCIÓN

Una de las primeras civilizaciones en desarrollar un sistema de escritura fue la egipcia, con jeroglíficos que representaban tanto sonidos como conceptos. Aunque no tenían una figura representativa los escritos egipcios tenían normas ortográficas para la correcta representación de los sonidos en los jeroglíficos. Luego, los griegos desarrollaron un alfabeto fónico que representaba los sonidos del lenguaje de manera más precisa que los sistemas de escrituras anteriores; ya que se basaba en el alfabeto fenicio y se adaptó para representar de manera más eficaz los sonidos del lenguaje. El Imperio Romano no se quedó atrás dando paso al latín, que se desarrolló a partir de lenguas preexistentes en la región, y se convirtió en la lengua oficial incluyendo en el desarrollo de las lenguas romances.

La ortografía latina influyó en el desarrollo de sistemas de escrituras europeas. Durante la Edad Media, en Europa se desarrollaron sistemas de escrituras basados en el latín, con reglas ortográficas específicas para cada idioma vernáculo (la lengua hablada por el pueblo en contraposición al latín o al griego clásico, surgiendo gradualmente por la invención de este idioma, tratándose de un proceso histórico y lingüístico complejo). Con el Renacimiento surgió la imprenta y el humanismo, se reavivó el interés por la ortografía y la estandarización del idioma.

Gramáticos y filólogos como Aldo Manuzio, en Italia, y Juan Valdés, en España, abogaban por una reforma ortográfica. En el siglo XVIII, se produjo un importante avance en el desarrollo de la ortografía; se publicaron diccionarios y libros de gramática que establecían reglas claras para la escritura de palabras, en España se publicó en 1741 la primera edición de la “Ortografía de la lengua española” de la Real Academia Española; una de las figuras fue Andrés Bello (1741- 1865) contribuyendo significativamente a la regulación de la ortografía del español en América con “Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos” (1847). Durante el siglo XIX con el desarrollo de la lingüística como disciplina académica, se produjeron importantes reformas ortográficas en varios idiomas y se establecieron normas ortográficas más precisas y científicas. Autores como Noah Webster, en Estados Unidos, contribuyeron a la conformidad de la ortografía en inglés. En español, se llevaron varias reformas impulsadas por la RAE para simplificar y regularizar la ortografía.

También en América Latina se destaca José Martí, preocupado por la correcta ortografía en sus escritos. En su obra “La Edad de Oro”, se puede apreciar su cuidado por el lenguaje. En el siglo XX se continuaron realizando reformas ortográficas en diferentes idiomas, con el objetivo de simplificar las reglas y adaptarlas a los cambios en el uso del lenguaje. En español, la RAE publicó en el 2010 una

nueva edición de la “Ortografía de la lengua española” que introdujo cambios significativos. Se destaca Manuel Seco; lingüista y filólogo español, miembro de la RAE, autor de obras como “Manual de gramática española” y “Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española”. Contribuyendo al estudio y difusión de las normas ortográficas del español, por otro lado, se abrió camino la creación del Instituto Cervantes: organismo oficial encargado de promover la enseñanza y la difusión de la lengua española en el mundo. A través de sus publicaciones y sus cursos también contribuye a la promoción y enseñanza de las normas ortográficas.

Dentro de las organizaciones que se dedican a promover y regular el correcto uso de la ortografía en diferentes idiomas se encuentran:

- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE): Agrupa a las 23 academias de la lengua española en los países hispanohablantes. Trabaja en conjunto con la RAE para promover la unidad del idioma y la correcta ortografía.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): Promueve la cooperación entre los países Iberoamericanos en diversos ámbitos, incluyendo la cultura y la educación, lo que incluye el fomento de la ortografía correcta en español.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): Tiene entre sus objetivos promover el multilingüismo y la diversidad cultural, lo que incluye el apoyo a la preservación y promoción de las lenguas y sus normas ortográficas.

A nivel nacional, cada país cuenta con instituciones encargadas de regular la ortografía en su idioma oficial, estas suelen publicar diccionarios y manuales de ortografía propios, adaptados a las particularidades de cada país. La sociedad cubana está inmersa en un colosal proyecto de transformación, que constituye una nueva etapa del proceso cultural y educacional desarrollado en el país desde enero de 1959.

Este milenio, enfrenta el reto de proveer al hombre la preparación necesaria para enfrentar y continuar el desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica. Cumplir con este proyecto, exige a la escuela cambios en la calidad de la labor que abarca muchas esferas, desde el trabajo metodológico hasta los fundamentos de la formación política e ideológica, imperativos del modelo pedagógico que se desarrolla en Cuba como parte del Tercer Perfeccionamiento, si se tiene en cuenta que el fin de la política educacional cubana, consiste en hacerla corresponder con el sistema social que se defiende, en articulación con el pensamiento y la obra de las distintas generaciones de revolucionarios, como aspecto dominante de

la vida espiritual cubana a través del magisterio de Fidel Castro.

El docente debe ser capaz de conocer las posibilidades y las dificultades de sus alumnos, sus desmotivaciones y desaciertos, sobre todo, los de aquellos que, por diferentes causas, se encuentran en desventajas con respecto a los demás en el aprendizaje, en sus actitudes y conductas; de modo que pueda prever y, en la medida de lo posible, evitar situaciones de conflictos y fracasos. La institución y los educadores pueden decidir en relación con los contenidos que se imparten en cada uno de los grados, siempre a partir de lo establecido en los programas y sus orientaciones metodológicas, el sistema de actividades que se implemente debe concebirse desde la integración de los conocimientos, métodos y medios de enseñanza, las formas de evaluación y la dosificación del sistema de actividades intra y extra clases.

Desde el nivel primario de enseñanza hasta la secundaria básica, se constata que todos los programas tratan de garantizar el desarrollo del componente ortográfico (Balmaseda, 2001). No obstante, resultan evidentes los problemas que enfrenta su enseñanza, sobre todo, atendiendo al proceder metodológico que no siempre es, como debería, adecuado, desarrollador y estimulante para los alumnos.

Por su parte, las dificultades en cuanto a la acentuación están asociadas a la arbitrariedad del sistema de notación escrita con respecto al sistema oral, el carácter contradictorio de las normas ortográficas, se requiere de conocimientos gramaticales, las reglas de acentuación son muchas, difíciles de aplicar, las reglas tienen carácter temporal y diferente configuración de las letras para leer y escribir.

Mientras, ante esta situación desfavorable, los educandos muestran poco interés por la ortografía, insuficiente competencia lingüística o gramatical y padecimiento de trastornos propios del aprendizaje en esta área del conocimiento como son: poca atención, dificultades de memorización e insuficiente percepción.

La moderna acentuación ortográfica española indica con bastante fidelidad la ubicación de la sílaba de mayor intensidad en el segmento. Las reglas de la acentuación son bastante fáciles, lo cual no quiere decir que alguna duda suela aparecer cuando haya que colocar la tilde sobre una vocal. Baste señalar que de treinta y tres reglas de acentuación que prescribe la Academia en su Ortografía, trece son excepciones, o sea, un 39%.

La asignatura Español Literatura se encarga de tal propósito, atraviesa todos los niveles de enseñanza y tiene como principal objetivo lograr que los alumnos sean capaces de comunicarse adecuadamente en todos los ámbitos de la vida, tanto en forma oral como escrita; los

dota de las herramientas necesarias para asimilar los contenidos de las diferentes materias que integran el currículo escolar, por lo que el sistema de conocimientos correspondientes a cada grado aparecen ordenados de forma gradual. Su trabajo persigue el alcance de la competencia comunicativa si se dominan convenientemente las macrohabilidades hablar, escuchar, leer y escribir.

En la última década la escuela ha ido renovándose en la teoría y en la práctica pedagógica, bajo el impetuoso influjo de la Informática y de las ciencias de la educación. La tecnología ha influido en la evolución de la ortografía, con la corrección automática en procesadores de textos y dispositivos electrónicos. La enseñanza de la lengua materna, por su parte, es impulsada por el desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la comunicación, que, de manera general, le imprime un carácter comunicativo como no había tenido antes; sin embargo, para preservar el lugar que le corresponde a la ortografía en los conocimientos que debe poseer el hombre contemporáneo y del futuro, se requiere que la escuela asuma la enseñanza de esta materia de forma personalizada, dinámica e integradora (Chango et al., 2024).

El concepto de desarrollo potencial de Vigotski, ofrece un conocimiento fundamental para comprender cómo trabajar con las diferencias individuales de cada alumno y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta su diagnóstico, en función de diseñar estrategias de trabajo que ofrezcan la ayuda necesaria y oportuna; puesto que la ortografía continúa presentando falencias, a pesar del largo proceso histórico dedicado a la investigación, nacional e internacional, de este importante componente de la lengua.

Según Celdrán (2003), Pérez (1940) escribió el "Prontuario de Ortografía" donde realiza el análisis de palabras y concluye con reglas ortográficas; Ruiz (1965), pone en mano de los maestros una guía para dirigir el aprendizaje, en el texto "La enseñanza de la ortografía en la escuela cubana". El autor citado anteriormente y Millares (1975), escribieron "Ortografía teórico - práctica" con el objetivo de despertar el interés en cuestiones fonéticas del idioma. Dichos autores se refieren, entre otras cuestiones, a los fonemas o segmentos y a los suprasegmentos. Explican el caso de palabras que, formadas por la misma frecuencia de fonemas, el acento de intensidad puede variar de una sílaba a otra, y como este chico de posición del acento trae como consecuencia un cambio de significado de la palabra.

Y se refieren, además, a que los suprasegmentos funcionan primordialmente con relación al núcleo silábico ya que son rasgos que, aunque proceden de la misma articulación, funcionan lingüísticamente como elementos que pueden añadir o quitar a un fonema dado. Ejemplo: río- rió (según como lleve el suprasegmento acentual)

Los suprasegmentos existentes, según estos autores son:

- 1- La entonación (no ocupa en este trabajo)
- 2- La cantidad (carece de valor fonológico en el español)
- 3- El acento (que sí ocupa en este trabajo), en español, posee una gran movilidad lo que sirve para enriquecer más la lengua.

La investigadora asume estas ideas para trabajar de forma diferenciadora el acento, por la ayuda que proporciona al reconocimiento de la acentuación en estos casos. Ejemplo: cántara- cantara- cantará

Según Perea (2013), en su trabajo de Fonética y Fonología, Alarcos (1975) hace alusión a que el rasgo prosódico es culminativo y explicita que la acentuación es la intensificación culminativa de un solo prosodema de la palabra. Los medios fonéticos de actualización del acento son variados y pueden ocasionar realce espiratorio, elevación del tono musical, alargamiento, articulación más precisa y enérgica de los fonemas culminativos. Aclara que, fonológicamente, lo esencial es que un solo prosodema de la palabra esté acentuado y sobrepase en precisión a todos los demás no acentuados. En español no es como en otros idiomas que la acentuación culminativa se presenta en otras propiedades prosódicas.

Alpizar (1983) en su texto: “Para expresarnos mejor”, brinda esmerada atención al tratamiento de la acentuación, haciendo énfasis que en el español siempre se acentúan al ser pronunciada. La investigadora sigue paso a paso las instrucciones que al respecto le brinda dicho autor teniendo en cuenta que en español esta característica es de suma importancia (González & Grandales, 2023).

En análisis realizado por Galvez (2024); y Jiménez (1985) ofrece un tratamiento especial sobre el acento en su texto “Fonética y Fonología Españolas” al referirse a las vocales que acompañan al núcleo silábico y sus requisitos acentuales.

Por su parte, Romeu (1987) se encarga de la práctica sistemática de la lengua materna, a partir de determinados principios, elementos o componentes, según refiere Domínguez (2022). Escuchar, hablar, leer, y escribir son las grandes habilidades que se trabajan a lo largo de la vida escolar. Estas las integran la lectura y su comprensión, gramática y ortografía, caligrafía y la producción de textos.

Para Hernández y Vaca (2022), no basta memorizar las reglas sino ejercitar y dedicar mucho tiempo a ejercitar la ortografía.

A nivel territorial, algunas investigaciones sirvieron de referentes para emprender esta tarea, entre ellas las de:

- Moro (2004): Propuesta de actividades para sistematizar el contenido ortográfico en noveno grado.

- González (2008): Prepara a los educadores de formación emergente.

- Díaz (2008): Ofrece un sistema de actividades para el desarrollo de habilidades en el uso de las reglas de acentuación en sexto grado.

- Monzón (2008): Elabora una propuesta de actividades para la preparación de los educadores de tercer grado en el componente de la ortografía.

- González (2008): Defiende una propuesta de ejercicios para el tratamiento a las insuficiencias ortográficas en la acentuación en los escolares de cuarto grado.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con apoyo de procedimientos descriptivos, orientado al análisis del tratamiento didáctico metodológico de la acentuación como componente ortográfico en la enseñanza secundaria básica. Se emplearon métodos del nivel teórico, tales como el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción, y el enfoque histórico-lógico, los cuales permitieron estudiar los fundamentos teóricos, pedagógicos y lingüísticos relacionados con la enseñanza de la ortografía y, en particular, de la acentuación, así como determinar el estado del arte sobre el tema.

En el nivel empírico se utilizaron la revisión documental, la observación a clases y el análisis de productos del aprendizaje, con el fin de caracterizar la práctica pedagógica existente y las principales regularidades y dificultades en el uso de la acentuación por parte de los estudiantes de noveno grado. Asimismo, se aplicó el criterio de especialistas como método de validación para valorar la pertinencia, coherencia interna y aplicabilidad de la propuesta didáctica elaborada. La triangulación de los métodos empleados permitió obtener información confiable y suficiente para fundamentar la propuesta y arribar a conclusiones pertinentes, en correspondencia con los objetivos de la investigación y el contexto educativo en el que se desarrolló.

DESARROLLO

Las actividades creativas, dinámicas e interactivas representan un recurso pedagógico invaluable para el tratamiento didáctico de la acentuación, ya que permiten transformar un contenido tradicionalmente percibido como técnico y abstracto en una experiencia significativa y motivadora. Al incorporar juegos lingüísticos, dramatizaciones, canciones, mapas mentales o recursos digitales, se estimula el pensamiento crítico y se favorece la comprensión profunda de las reglas de acentuación, al tiempo que se promueve la participación activa del estudiante. Estas estrategias fomentan el aprendizaje colaborativo y despiertan el interés por el uso correcto del

lenguaje, lo que contribuye a una apropiación más sólida y duradera del conocimiento ortográfico.

El tema seleccionado procura dar respuesta a las falencias relacionadas con el componente ortográfico, en estudiantes de noveno grado, y un reto para optimizar su tratamiento didáctico metodológico; así como un aporte a la formación integral del alumno que se pretende egresar de la enseñanza secundaria básica. La ortografía, en el nivel medio, pondera su importancia de cara al tercer perfeccionamiento de la enseñanza general y, en este sentido, el enfoque metodológico basado en la creatividad y la interacción permite atender la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula, facilitando que cada estudiante se involucre desde sus fortalezas cognitivas y emocionales. Las actividades dinámicas no solo refuerzan el contenido normativo, sino que también desarrollan habilidades comunicativas, metalingüísticas y socioemocionales, esenciales para el dominio del idioma. En este sentido, el tratamiento didáctico de la acentuación se convierte en una oportunidad para formar usuarios competentes del lenguaje, capaces de expresarse con claridad, corrección y sensibilidad lingüística en distintos contextos.

Entre los instrumentos evaluativos aplicados se encuentran: el diagnóstico pedagógico, la aplicación y control de tareas evaluativas, la revisión de libretas de los educandos, el trabajo con los planes de clases de los profesores, los grupos de discusión y debate en espacios metodológicos, las visitas a clases de los profesores experimentados y noveles; todo lo cual permite constatar el estado actual del tema investigado, sobre todo, en función del tratamiento didáctico al componente ortográfico; corroborando una contradicción entre la realidad y el ideal planteado por la política educativa y ello conduce, a esta autora, a proponer acciones concretas para profundizar en el tratamiento didáctico de la acentuación, enfocadas en estrategias pedagógicas, materiales educativos y enfoques innovadores. Toda vez que, el estudio realizado, confirma que la acentuación requiere más que memorización, necesita comprensión y práctica; los enfoques deben adaptarse al nivel educativo; integrar lo lúdico, lo práctico y lo reflexivo potencia el aprendizaje; la práctica constante y el análisis consciente son claves para el éxito.

1. Estrategias lúdicas aplicadas al tratamiento de la acentuación y tildación

El uso de juegos puede facilitar el aprendizaje de la acentuación gráfica. Se realizó una revisión sistemática de documentos entre 2019 y 2023, destacando que las estrategias lúdicas, aunque no suficientes por sí solas, son herramientas clave para desarrollar competencias ortográficas y el fortalecimiento del aprendizaje de la acentuación por medio de la gamificación (Ibarra & Cadena, 2024).

Objetivo: Analizar cómo las estrategias lúdicas (juegos, dinámicas interactivas) contribuyen al aprendizaje de la acentuación en estudiantes de secundaria básica.

Metodología:

- Revisión sistemática de literatura.
- Se evaluaron estudios que aplicaron juegos como recurso didáctico.

Hallazgos:

- Las estrategias lúdicas mejoran la motivación y participación.
- No son suficientes por sí solas: deben integrarse en un enfoque más amplio.
- Se recomienda combinarlas con actividades de reflexión metalingüística.

Conclusión: El juego es una herramienta poderosa, pero debe ser parte de una planificación didáctica integral.

2. Redimensión didáctico-metodológica de las reglas de acentuación

Las dificultades ortográficas en estudiantes de secundaria básica, con énfasis en la acentuación, presupone una metodología basada en actividades variadas para reforzar el aprendizaje de las reglas de acentuación (Menéndez & Abreus, 2025).

Objetivo: Identificar dificultades en la aplicación de reglas de acentuación en estudiantes de secundaria básica y proponer soluciones didácticas.

Metodología:

- Diagnóstico inicial de errores ortográficos.
- Aplicación de actividades específicas centradas en la acentuación.

Hallazgos:

- Los estudiantes presentan confusión con las reglas de acentuación.
- Las actividades prácticas (clasificación, dictados, juegos de palabras) mejoran la comprensión.

Conclusión: La enseñanza de la acentuación debe ser sistemática, con énfasis en la práctica y la corrección guiada.

3. Auto preparación sobre la enseñanza de la ortografía acentual.

Se deben analizar conceptos clave como el acento gráfico, la importancia de la ortografía y estrategias para su enseñanza. Incluye propuestas didácticas para mejorar

la competencia ortográfica en los estudiantes (Lincango, 2024).

Objetivo: Proponer estrategias para mejorar la enseñanza de la ortografía acentual en estudiantes de secundaria básica.

Metodología:

- Explicación de conceptos clave: acento prosódico, ortográfico, diacrítico.
- Análisis de errores frecuentes en la escritura.
- Propuesta de actividades didácticas: mapas mentales, ejercicios de corrección, dramatizaciones.

Conclusión: La ortografía acentual requiere un enfoque activo, reflexivo y contextualizado, que conecte con los intereses del estudiante.

Tipología de actividades sugeridas

1. Detective de tildes

Los estudiantes analizan textos reales (noticias, cuentos, redes sociales) y detectan errores de acentuación.

2. Tilde en acción

Se dramatizan reglas ortográficas con ejemplos escenificados. Ejemplo: representar una palabra aguda que termina en “n”.

3. Tildómetro

Juego de mesa con tarjetas de palabras. Los estudiantes deben clasificar y justificar si llevan tilde o no.

Recursos didácticos interactivos

Ponderan el uso de estrategias didácticas y materiales educativos para mejorar el aprendizaje de la acentuación ortográfica y se consideran muy útiles para su tratamiento de forma dinámica y efectiva (González, 2022).

1. Juegos de acentuación

Ofrece más de 10,000 actividades interactivas como laberintos, sopas de letras, ruletas, cuestionarios y juegos de parejas para practicar palabras agudas, llanas y esdrújulas.

2. Acentuómetro interactivo

Herramienta visual que permite experimentar con las reglas de acentuación mediante ejercicios prácticos. Proporciona retroalimentación inmediata para corregir errores y consolidar el aprendizaje.

3. Materiales creados por docentes

Incluye esquemas, juegos de dominó, actividades de clasificación y recursos descargables para trabajar la acentuación.

4. Educación 3.0 – Recopilación de recursos

Estimula el uso de aplicaciones, juegos, dictados interactivos, actividades con Don Quijote, y ejercicios para trabajar tildes diacríticas, hiatos y diptongos.

Resultados

1. El valor pedagógico de las actividades creativas, dinámicas e interactivas en la enseñanza de la acentuación.

La enseñanza de la acentuación, como parte fundamental de la ortografía, suele enfrentarse al reto de captar el interés del estudiante debido a su carácter normativo y técnico. Sin embargo, el uso de actividades creativas, dinámicas e interactivas transforma este proceso en una experiencia más significativa, estimulante y eficaz. Estas estrategias metodológicas permiten que el aprendizaje se desarrolle en un entorno lúdico y participativo, donde el estudiante no solo memoriza reglas, sino que las comprende, aplica y reflexiona sobre ellas en contextos reales y diversos.

Las actividades creativas, como la elaboración de cuentos con palabras agudas, graves y esdrújulas, o la creación de crucigramas y juegos de mesa ortográficos, fomentan la imaginación y el pensamiento crítico. Las dinámicas grupales, como concursos, dramatizaciones o debates sobre el uso correcto de la tilde promueven la colaboración y el aprendizaje entre pares. Por su parte, las herramientas interactivas, como aplicaciones educativas, pizarras digitales o plataformas gamificadas, permiten una retroalimentación inmediata y personalizada, lo que fortalece la autonomía del estudiante y su motivación intrínseca.

Además, estas metodologías favorecen la inclusión y la atención a la diversidad, ya que se adaptan a distintos estilos de aprendizaje y niveles de competencia. El enfoque multisensorial que ofrecen estas actividades permite que los estudiantes visualicen, escuchen, manipulen y experimenten el contenido, lo que mejora la retención y comprensión de las reglas de acentuación. En este sentido, el tratamiento didáctico metodológico de la acentuación se enriquece al integrar estas estrategias, convirtiéndose en una oportunidad para desarrollar no solo habilidades lingüísticas, sino también competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales.

Es por ello, que se puede aseverar que las actividades creativas, dinámicas e interactivas no son meros complementos, sino pilares fundamentales para una enseñanza de la acentuación más efectiva, inclusiva y transformadora. Al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, se fomenta una relación más consciente y crítica con el lenguaje, lo que repercute positivamente en su desempeño académico y en su formación como usuario competente del idioma.

2. Guía Didáctica para la enseñanza de la acentuación a través de estrategias creativas, dinámicas e interactivas.

Objetivo General

Fortalecer el aprendizaje de las reglas de acentuación mediante actividades que promuevan la creatividad, la participación activa y el pensamiento crítico, adaptadas a distintos estilos de aprendizaje.

Fundamentación Pedagógica

La acentuación es un componente esencial de la competencia ortográfica, pero su enseñanza tradicional puede resultar monótona y poco significativa. Incorporar metodologías activas permite que los estudiantes se involucren emocional y cognitivamente, facilitando la comprensión y aplicación de las reglas en contextos reales. Estas estrategias también promueven la inclusión, la colaboración y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Estrategias Metodológicas

1. Actividades Creativas

- Taller de cuentos acentuados: Los estudiantes escriben relatos breves que incluyan palabras agudas, graves y esdrújulas, destacando las tildes.
- Diseño de afiches ortográficos: Creación de carteles con reglas de acentuación ilustradas con ejemplos y dibujos.
- Canciones ortográficas: Composición de letras musicales que expliquen las reglas de acentuación.

2. Actividades Dinámicas

- Juegos de mesa ortográficos: Tableros con casillas que contienen desafíos de acentuación.
- Concursos tipo “¿Quién quiere ser experto en tildes?”: Competencias por equipos con preguntas de opción múltiple.
- Dramatización de palabras: Representar palabras acentuadas mediante gestos, sonidos o movimientos.

3. Actividades Interactivas

- Uso de apps educativas: Plataformas como Kahoot, Quizizz o Wordwall para reforzar contenidos.
- Pizarras digitales colaborativas: Ejercicios grupales en tiempo real.
- Mapas mentales digitales: Organización visual de las reglas de acentuación.

Evaluación

- Formativa: Observación de la participación, creatividad y aplicación de las reglas durante las actividades.

- Sumativa: Pruebas escritas, presentaciones de proyectos y autoevaluaciones reflexivas.

Atención a la Diversidad

- Adaptar las actividades según los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico).
- Ofrecer opciones de trabajo individual, en pareja y grupal.
- Incorporar apoyos visuales, auditivos y tecnológicos para estudiantes con necesidades específicas.

Recomendaciones

- Fomentar un ambiente de respeto y colaboración.
- Integrar el error como parte del proceso de aprendizaje.
- Promover la reflexión metalingüística: ¿por qué se acentúa?, ¿cómo cambia el significado?

CONCLUSIONES

El tratamiento didáctico-metodológico de la acentuación no debe limitarse a la memorización de reglas, sino que debe promover la comprensión profunda de los principios fonológicos y gramaticales que la sustentan. Solo así se garantiza un aprendizaje significativo y duradero.

Una enseñanza efectiva de la acentuación requiere estrategias pedagógicas activas, contextualizadas y adaptadas al nivel cognitivo de los estudiantes. El uso de recursos visuales, juegos lingüísticos y ejercicios prácticos favorece la interiorización de las normas ortográficas.

La correcta acentuación no solo mejora la competencia ortográfica del estudiante, sino que también fortalece su capacidad de comunicación escrita, su comprensión lectora y su pensamiento crítico, al fomentar la atención al detalle y la reflexión sobre el lenguaje.

La formación docente juega un papel crucial en este proceso. Es indispensable que los educadores posean un dominio sólido de la acentuación y estén capacitados para diseñar propuestas didácticas innovadoras que despierten el interés y la motivación del alumnado.

El tratamiento metodológico de la acentuación debe concebirse como parte de un enfoque integral de la enseñanza de la lengua, en el que se articulen la teoría y la práctica, el conocimiento normativo y el uso real del idioma.

REFERENCIAS

- Balmaseda Neyra, O. (2001). Enseñar y aprender ortografía. Editorial Pueblo y Educación.

- Chango Tipantiza, E. M., Pullas Cadena, B. L., & Bravo Alvarado, R. N. (2024). Estrategias Didácticas Innovadoras para Potenciar el Aprendizaje de la Ortografía y Escritura en los Estudiantes de Octavo Año de E.G.B. del Sistema Educativo Ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6733-6759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12862
- Domínguez Gálvez, D. L. (2022). Competencia Ortografía en los estudiantes de Nivelación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí [Tesis de Maestría, Universidad Estatal del Sur de Manabí].
- González, M. A. (2022). Estrategias para el desarrollo de la ortografía acentual en estudiantes de secundaria [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua].
- González, R. A., & Grandales, I. M. (2023). ¡ Al aula! Didáctica de la locución. RUTH.
- Hernández Ferrer, E. A., & Vaca Morales, M. A. (2022). La motivación con ejercicios lúdico-prácticos para favorecer la ortografía en un grupo de tercer grado de secundaria [Trabajo de titulación, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
- Ibarra Hurtado, E., & Cadena León, A. M. (2024). Fortalecimiento del aprendizaje de la acentuación ortográfica por medio de la gamificación en estudiantes de cuarto grado [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena].
- Lincango Arias, M. L. (2024). Material didáctico en la enseñanza-aprendizaje de palabras según el acento en niños/as de quinto año de EGB [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador].
- Menéndez-Socarrás, Z., & Abreus-González, A. (2025). El tratamiento de las reglas de acentuación en estudiantes de la educación primaria. *Revista Episteme & Praxis*, 3(2), 56-62. <https://doi.org/10.62451/rep.v3i2.101>
- Perea Siller, F. J. (2013). La neutralización en la Fonología española (1950–1965) de Emilio Alarcos Llorach. *Romance philology*, 67(1), 95-111.
- Rodríguez Galvez, P. R. (2024). Fonética y fonología española. Aplicación didáctica [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Ingris Ramos-Iznaga, Zaydelys Lucrecia Torres-Calzadilla: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación,

CONNECTIVITY

PATTERNS AMONG GENERATION Z IN ECUADOR: PERSISTENCE OF TERRITORIAL AND SKILLS-BASED DIGITAL GAPS

PATRONES DE CONECTIVIDAD ENTRE LA GENERACIÓN Z EN ECUADOR: PERSISTENCIA DE LAS BRECHAS DIGITALES TERRITORIALES Y BASADAS EN LAS HABILIDADES

María José Pérez-Espinoza¹

E-mail: mperez@utmach.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6215-5444>

Shirley Katherine Peña-Chávez²

E-mail: shirley@itsmediform.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8828-1859>

Jessica Ivonne Lalangui-Ramírez³

E-mail: jlalangui@umet.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8524-9101>

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

² Instituto Técnico Superior Mediform. Ecuador.

³ Universidad Metropolitana. Ecuador.

Suggested citation (APA, seventh edition)

Pérez-Espinoza, M. J., Peña-Chávez, S. K., & Lalangui-Ramírez, J. I. (2026). Connectivity patterns among Generation Z in Ecuador: Persistence of territorial and skills-based digital gaps. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 111-121.

Presentación: 10/21/2025

Aceptación: 11/06/2025

Publicación: 01/01/2026



ABSTRACT

Using microdata from the 2023 ENEMDU survey and its ICT module, this article focuses on the patterns of access, connectivity, and digital skills among Generation Z in Ecuador using weighted estimations which are consistent with the complex sampling design of the survey. This analysis of first- and second-level digital inequalities by gender, age, and geographic area targets individuals aged 15 to 26. These results show a high technological penetration in this age group, where 74% have a smartphone and 89% of respondent's report having been online recently, with no differences found for gender. Age is positively associated with the odds of acquiring a smartphone according to weighted logistic regression models, whereas most recent internet usage follows saturation patterns that preclude statistically significant differences by age or gender. Notwithstanding this homogeneity, there appear to be structural differences in this pattern: rural areas are more dependent on public access points and less digitally literate, with specific differences in digital skills, with women showing higher operating abilities and men showing some marginal superiority in technical skills. Overall, digital inclusion in Ecuador's Generation Z is wide but imperfectly inclusive. Empowering functional digital competencies and minimizing gaps based on territory and skills are the recommendations. The study acknowledges the limitations of the cross-sectional design and suggests that longitudinal and multidimensional approaches are needed in future research.

Keywords:

Digital divide, Generation Z, Digital skills, Territorial inequality, digital inclusion.

RESUMEN

Utilizando microdatos de la encuesta ENEMDU 2023 y su módulo de TIC, este artículo se centra en los patrones de acceso, conectividad y habilidades digitales entre la Generación Z en Ecuador, utilizando estimaciones ponderadas que son consistentes con el complejo diseño de muestreo de la encuesta. Este análisis de las desigualdades digitales de primer y segundo nivel por género, edad y zona geográfica se centra en personas de entre 15 y 26 años. Los resultados muestran una alta penetración tecnológica en este grupo de edad, en el que el 74 % tiene un teléfono inteligente y el 89 % de los encuestados afirma haber estado conectado a Internet recientemente, sin que se hayan encontrado diferencias por género. La edad se asocia positivamente con las probabilidades de adquirir un teléfono inteligente según los modelos de regresión logística ponderados, mientras que el uso más reciente de Internet sigue patrones de saturación que impiden diferencias estadísticamente significativas por edad o género. A pesar de esta homogeneidad, parece haber diferencias estructurales en este patrón: las zonas rurales dependen más de los puntos de acceso públicos y tienen menos conocimientos digitales, con diferencias específicas en las competencias digitales, ya que las mujeres muestran mayores habilidades operativas y los hombres muestran una superioridad marginal en las habilidades técnicas. En general, la inclusión digital en la Generación Z de Ecuador es amplia, pero imperfectamente inclusiva. Las recomendaciones son potenciar las competencias digitales funcionales y minimizar las brechas basadas en el territorio y las habilidades. El estudio reconoce las limitaciones del diseño transversal y sugiere que en futuras investigaciones se necesitan enfoques longitudinales y multidimensionales.

Palabras clave:

Brecha digital, Generación Z, Competencias digitales, Desigualdad territorial, inclusión digital.

INTRODUCTION

Generation Z, also referred to as centennials, is defined as people born between 1994 and 2012, who were exposed to digital technologies and the web early on. Rather than having to adjust to the prevalence of digital technologies, Generation Z grew up in a completely digital culture in which the web and digital environments extend and define their lives (Guo et al., 2023). Having never experienced a world without the internet during their lives, Generation Z members interact, learn, and view the world and the people around them accordingly (Liang et al., 2022).

Generation Z is derived from a world that has undergone significant social, economic, and cultural transformation: generations from these decades have a different perspective on social, cultural, and economic processes that have transformed relationships between young people and the world (Yasa et al., 2022). Having developed in a time of capitalist globalization, this generation is raised in a competitive context that is very immediate, one in which young people have been reared in a world in which competition and immediacy have a direct and intense influence on youth attitudes, values, and behaviors as they consume and relate at an interpersonal level (Huang, 2023). They tend to be irreverent teens who have been born into continuous change, growing up and have been raised in ever-changing cultural conditions with inclusiveness and diversity as cherished norms (Nguyen Ngoc et al., 2022). As such, some refer to their close relationship with technology as “digital natives,” posing challenges to conventional models of education and work, as well as requiring a reconfiguration of social and labor structures to accommodate their worldview (Indiahono, 2022).

Generation Z looks remarkably different than previous generations in many ways. Its interaction with technology is not just present, but in many areas of life. Technology is not simply present but rather it is the very core of their existence, enabling high adaptability and a continual search for innovation (Graczyk-Kucharska & Erickson, 2020). They have unlimited, live accessibility to information, which has developed in them the capacity to process multiple data sources simultaneously, though with a more fragmented focus (Irwin et al., 2023; Wang et al., 2023). However, the effect of Internet use is not uniform; studies show that the correlation between usage and subjective well-being is heterogeneous and depends significantly on the proficiency of the user (Yan et al., 2023).

Indeed, this culture nurtured the development of a pragmatic and utilitarian disposition, where agility and efficiency are key values (Silva & Carvalho, 2021). And to this cohort, globalization is not just a product of globalization, but an internalized cultural phenomenon. Generation Z values diversity and inclusion and actively participates in social issues, ranging from gender equality to LGBTQ+ rights

(Atkins, 2020). In addition, this involvement is relevant to collaborative economies and the development of shared consumption and cooperative economies that promote sustainable consumption habits that extend beyond individual interests (Nguyen Ngoc et al., 2022).

Centennials in workplaces often avoid rigidly hierarchical structures and prefer flexible arrangements that allow them to balance personal and professional life (Lukiß-Nikoliß & Lazareviß, 2022). This new cohort is hungry for a job that they can have purpose and purpose they value — hence an increasingly demanding labour market that redefines retention models (Yilmaz et al., 2024). Essentially, Generation Z is the departure from yesterday's old paradigm; the new age born of digitalization, diversity and flexibility pillars (Jayatissa, 2023). In this study, Generation Z is defined in conceptual terms as those born between 1994 and 2012. But for the sake of ease of use and taking into account the age structure of the ENEMDU survey data, the age analysis is limited to youth from the age group of 15 to 26. It represents the essential subset of the study populations who achieved maturity and are able sufficiently to engage actively with formal education, the labor market, and autonomous digital consumer space, facilitating a closer attention to connectivity behaviors and functional digital proficiency.

The study led by Vilanova (2019) studies how the young generation Z children, born from 1994 onward (Spanish: Generation Z), have become digital natives from the point of early age fully immersed in a digital ecosystem. Such people not only adopted new technologies for communication and entertainment, but also created new modes of learning and socialization that allows them to understand and learn information with great flexibility and adaptability in the face of large volumes of information. Additionally, the study reinforces that Generation Z have been able to integrate themselves into integrated multicultural, global work environments showing that in such an interconnected world, younger generations have adapted to a better way with the arrival of technologies and more technological adaptation to life. Within the Latin American context, Martínez et al.'s study (2023) discusses the digital consumption habits of Generation Z's in Chile, Colombia, Mexico, and Panama and presents a comparative context on the same. While cultural and economic realities vary from country to country, one thing that connects all members of Generation Z is their deep enthusiasm for digital technologies and strong interest in them. As per the authors, one of the most important factors in purchasing behavior is the social network, where a great prevalence in mobile phones is the key for how the active role of this generation is played in the digital economy. In conclusion, for all minor regional differences the connectivity and technical tendencies appear to be almost constant among the Gen Z youth of these countries and it is observed that

the pattern of the online behavior of Generation Z's in Latin America is remarkably similar.

However, in Argentina, this study by París (2021) investigates Generation Z digital identity, revealing that these youth and young adults reformulated consumption norms, as well as their brand relationship. Generation Z in this study is pragmatic and self-confident with managing technology, relying primarily on the internet for information and validation, according to the research. The research highlights Generation Z's tendency to multitask and demand immediacy in obtaining information, making them, in turn, more engaged with the world when it comes to consumption and socialization. This pattern of behavior in the digital realm generated a disruption in the market as brands are forced to grapple with a new generation of customers - one which interacts fast, effectively and is very tailored to individual preferences.

Furthermore, Vilaplana's (2023) examination of Generation Z's influence on organizational culture and people management demonstrates how young people's expectations and values influence employment relationships. In the Spanish setting, the research indicates that Generation Z wants more flexibility, a work-life balance, and job development programs that are compatible with their ideals for career advancement. With these expectations, organizations are being compelled to reshape their talent management approach in line with a shift to increasingly digitalized and remote workplaces. This generational shift is also changing the basis and forms of leadership, and in fact is

a major product of the social transformation that accompanies digitalization.

Figure 1 shows ICT indicators for Ecuador during 2014 to 2022, with clear indicators of the country's levels of digital maturity. This constant growth of digital technologies — in which technology access from households has gradually expanded with greater availability of connectivity services for all households — is part of an ongoing change. The significant expansion in household technological equipment that occurred, between 2014 and 2022 reaching 49.4 percent (up from 37.5 percent prior to this), is also a useful proxy of the digital devices at home. Not only state policy and market forces, but also the growing significance that technology has acquired within households (Santamaría et al., 2024). Furthermore, household internet penetration also burgeoned, increasing from 31.7% in 2014 to 60.4% in 2022. The net use of these technologies is at the heart of digital inclusion: more people participating in educational, labor, and social life via internet connectivity. A 45.4%-69.7% share increase in internet use in this time period signals a broader diffusion of internet use across society, which is expected to have important implications for service provision as well as for digitalizing businesses and other productive activities. The percentage of people who had a cell phone increased gradually but gradually: 58.5% in 2014; 67.9% in 2022, underscoring that mobile telephony has become increasingly important tools of communication and a gateway to digital services.

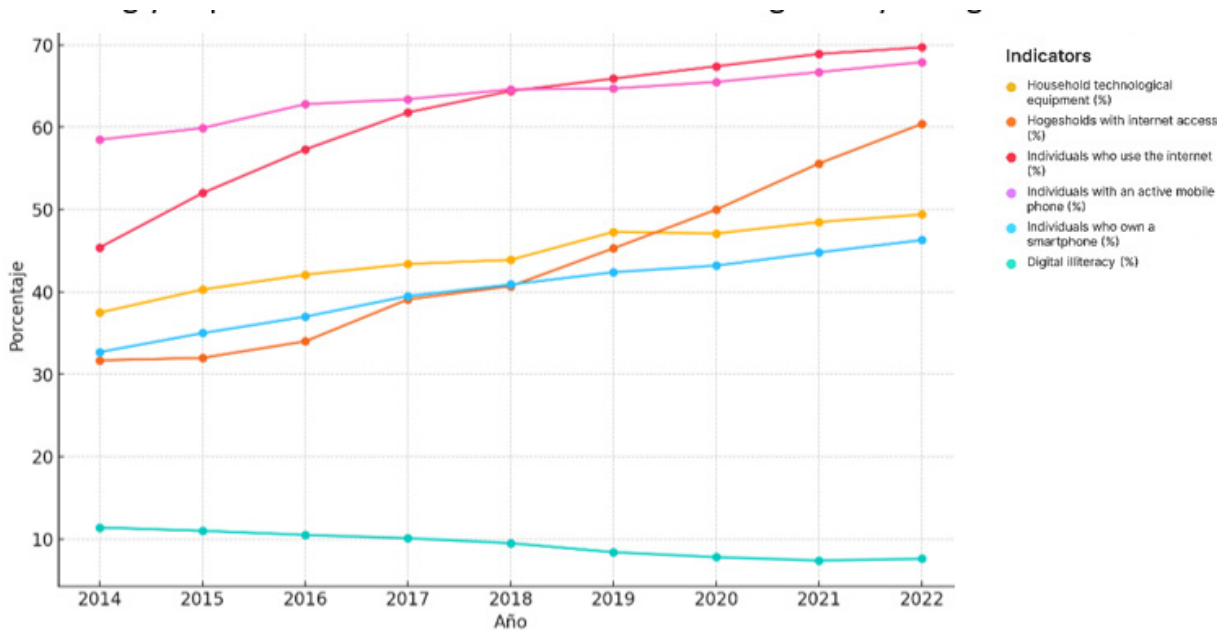


Figure 1. ICT Indicators in Ecuador, 2014-2022.

Source: Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos (2023).

At the same time, the share of smartphone users has seen a significant increase, going from 32.7% to 46.3%, which represents a transition to higher-capacity devices that are integral to further integration in the digital marketplace. The fact that digital illiteracy fell from 11.4% in 2014 to 7.6% in 2022 indicates measurable moves toward the acquisition of digital skills. In this regard, the increase demonstrates the growing role that policies for education and training serve in creating more equitable access to and use of digital technologies, and in that sense, are increasingly critical to addressing the growing digital gap. This evolution is especially important in contributing to getting a bigger share of the population to utilize the power of the digital economy to its fullest and be a part of the knowledge community.

In Ecuador, Generation Z is heavily using ICTs, especially in terms of internet and mobile device access. Raised in such a highly digitalized environment, this group has a relationship with technology that is not quite like that of many of its predecessors. For every aspect of daily life, such as information searches, social media interaction, and content consumption on streaming platforms (Caicedo et al., 2021) they interact on the internet. Their digital behaviors are determined by their access to mobile devices and the prevalence of internet connectivity in their daily lives (Luque & Herrero, 2019). Time spent connected to the internet is impacted by socioeconomic status, technological devices, and the prevailing digital culture during this generation. Furthermore, data on youth usage patterns is also related to gender, age, and educational or work status (Elizalde & Rodríguez, 2021). Put simply, university students and young workers often devote additional time to online activity and study due diligence. The preferences also reflect on the use of devices, and smartphones are used for nearly all digital functions, unlike users of personal computer technologies who come from earlier generations (Cueva et al., 2021).

In terms of the different patterns of internet usage, Generation Z has common behaviors with other age groups in accessing social network sites and information seeking (Elizalde & Rodríguez, 2021), but their interaction with technology is more profound and also involves immediacy as well as multitasking. This shows an adjustment to a constantly evolving digital landscape in which managing multiple information streams at once has become an important skill. Their use of smartphones for entertainment, communication, and education shows how integrated technology has become in their daily lives (Caicedo et al., 2021).

Gender, age, and academic or employment status are interacting with digital behavior in an intersecting and often diverse way. Previous research suggests that women in Generation Z use social media more frequently for social interaction, while men are more likely to use technology

for entertainment (e.g., video games) (Luque & Herrero, 2019). The academic or employment status affects the time spent online and the type of internet usage as well; persons who are engaged in academic or work environments use the internet mainly to seek information related to their study or professional work (Elizalde & Rodríguez, 2021).

In the digital era today, Generation Z is a demographic group which displays specific characteristics concerning its contact with technology and digital behavior (Caicedo et al., 2021). This study examines the relationship between demographic variables—such as age and gender—and the connectivity patterns of young Ecuadorians belonging to this generation. Although studies cover internet usage within different populations on a large scale, there is a glaring gap in research on Generation Z within the Ecuadorian context (Cueva et al., 2021). This research fills this gap by employing a descriptive and inferential analysis of a sample of 7,086 participants, examining how they have been interacting with this digital community in a new and exploratory manner, through identifying correlations and common patterns with the present study's findings. The results offer useful insights for the design of public policies and business approaches targeting this generation, as well as insight into the digital dynamics in developing societies (Luque & Herrero, 2019).

MATERIALS AND METHODS

Microdata collected from the National Employment, Unemployment and Underemployment Survey (ENEMDU) of the National Institute of Statistics and Census (INEC) were analyzed, based on the year 2023. The ICT module was applied in order to reach the user-level characteristics of digital access, use and skills. Conceptually, the target population is Generation Z, the cohorts born between 1994 and 2012. However, the analysis is based on individuals between 15 and 26 years old, an age group defined by the survey instrument as representative of the core cohort that is not only active in education, and participation in labor and technology-related integration but also tends to be considered critical for operational purposes as well as to be within the survey's age structure. Such a constraint makes it more possible to pinpoint clearly visible connectivity and digital skills.

A cleaning of observations containing inconsistencies or missing values in the relevant parameters and the omission of atypical files were necessary steps in constructing the analytical database. The first dataset included 7,086 people following this process. In order to maintain population representativeness, all analyses utilized elements of ENEMDU's complex sampling design of expansion factors, stratification and primary sampling units. This methodology facilitated adequate estimates to the population of Generation Z youth (15–26 years old) in Ecuador.

The effective sample size is different between studies based on the distribution of ENEMDU module information. Therefore, the descriptive estimation, inferential test or regression model was based on observations with full data of the variables. This method is consistent with normal procedures to deal with microdata in complicated surveys and the verification of the findings.

The investigation consisted of two levels. To start with, the analyses employed a descriptive analysis of access, connectivity, and digital skills related data to characterise the distribution of the indicators and describe dominant behaviors connected to the internet. Second, we formulated and then tested statistical hypotheses to find out whether that connectivity pattern is significantly different depending on the demographic features. Chi-square tests of independence adjusted for complex survey design and Cramér's V were used as alternative measures of relative association among categorical variables to support the descriptive analysis with inferential evidence. Also weighted logistic regression models were estimated to assess the probability of having a smartphone and being on the internet recently.

These models incorporated the survey design elements and aided in identifying the impact of demographic variables, including age, gender, and area of residence, on digital access and use. Data estimation was performed using variance corrections for complex surveys and statistical validation of coefficient estimates and significance tests. Statistical calculations were generally conducted using R based on specialized packages for large and complex types of surveys, together with weighted inferential model estimations. The initial exploratory actions and basic consistency checking were carried out on SPSS (version 24.0) only. All final estimation, along with all descriptive and inferential processing, was done entirely in R, thereby allowing for rigorous characterization of Generation Z digital inclusion and accurate assessment of inequalities related to digital access and skills.

The null hypotheses formulated for this study are as follows:

H1: There are no significant differences in the place of internet use between urban and rural areas.

H2: There are no significant differences in the frequency of internet use between men and women.

H3: There are no significant differences in daily internet connection hours across demographic groups.

H4: There are no significant differences in the primary online activity between men and women.

RESULTS AND DISCUSSION

The sociodemographic characteristics of the Generation Z population in Ecuador included in the assessment are reported in Table 1. The weighted sample includes 3,655,013 individuals with 53% men and 47% women. Age was 20 years on average for the two categories - a marginally significant difference of $p = 0.049$. The majority of subjects (70%) are urban-dwelling, with 30% residing in rural regions with no significant sex differences ($p = 0.5$). This distribution corresponds with population concentration in urban areas and infrastructure of the country. It presents the context in which subsequent analysis of connectivity and internet use is conducted considering both gender dynamics in the data sample are balanced according to demographic composition and urban predominance.

Table 1. Sociodemographic characteristics of Generation Z (15-26 years).

Characteristic	Overall N = 3,655,013 ¹	Male N = 1,935,593 ¹	Female N = 1,719,420 ¹	p-value ²
Mean age	20 (NA)	20 (NA)	20 (NA)	0.049
Geographical area				0.5
Urban	70%	70%	69%	
Rural	30%	30%	31%	

Note: ¹ Mean (SD); %. ² Design-based Kruskal-Wallis test; Pearson's χ^2 with Rao & Scott adjustment.

Interaction and use of internet tools by Gen Z

Table 2 reveals the scores of participants categorized as Gen Z in Ecuador for using digital media and connectivity. Overall 74% of the participants reported owning a smartphone, with no difference between men and women ($p = 0.9$). Similarly, 89% of the examined subject group indicated having used the Internet within the last three months, with similar proportions for males and females (89% and 90% respectively, $p = 0.4$). These findings suggest a mobile device penetration and internet utilization that were relatively high among this age group, validating the proliferation of mobile phone as the main means of internet access and the relatively even connectivity pattern between the genders in their generation range.

Table 2. Access to devices and basic connectivity.

Characteristic	Overall N = 3,655,013 ¹	Male N = 1,935,593 ¹	Female N = 1,719,420 ¹	p-value ²
Owns a Smartphone (%)	74%	74%	74%	0.9
Used the Internet (last 3 months) (%)	89%	89%	90%	0.4

Note: ¹ % (Weighted proportions). ² Pearson's χ^2 test: Rao & Scott adjustment.

Figure 2 presents an estimated probability of owning a smartphone for Generation Z in Ecuador by age and gender. A positive relationship is observed between age and the probability of smartphone ownership, meaning that with age, the chance of owning a smartphone increases. The trajectories for men and women are similar, which shows the absence of statistically significant interaction between the two variables. In other words, the effect of age on the probability of owning a smartphone is similar gender-wise. Collectively, the results are indicative of a broader trend along the digital maturation trajectory for the cohort of Gen Z, where technology penetrates progressively among the older segments of the generation.

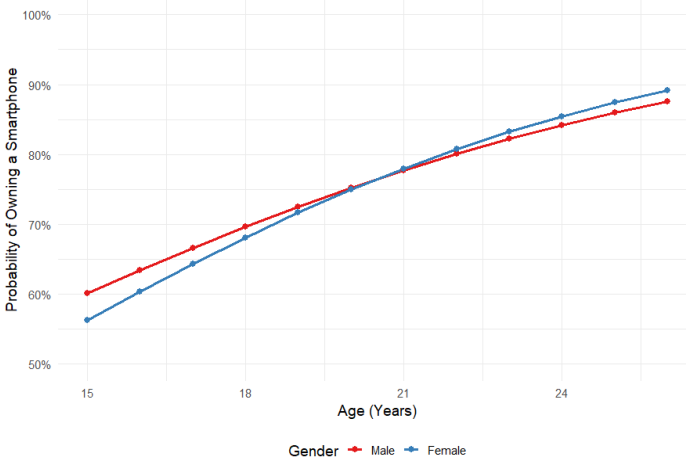


Figure 2. Probability of owning a smartphone by age and gender (Gen Z).

Table 3 shows the distribution of the main place of internet connection among Ecuadorians belonging to Generation Z, by the geographic area of residence. The data show statistically significant urban and rural differences ($p < 0.001$). In urban spaces, home is the main point of connection (88%), then the workplace (4.9%), and school (2.3%). Conversely, even in rural communities where the home is the most common facility (80%), people connect more often from public venues (9.8%) and friends' or acquaintances' homes (5.9%). These results suggest that while the home is a primary location where young people mainly access the internet, structural disparities remain between urban and rural areas. But rural youth, in particular, have depended more on common or community-related spaces for connection, implying uneven infrastructure and access of individuals via the network.

Table 3. Main internet connection by geographic area: Generation Z.

Characteristic	Urban N = 2,552,346 ¹	Rural N = 1,102,667 ¹	p-value ²
Main Connection Place			<0.001
Home	2,084,334 (88%)	713,635 (80%)	
Work	116,550 (4.9%)	13,171 (1.5%)	
School	53,285 (2.3%)	27,215 (3.0%)	
Public Space	36,680 (1.5%)	87,672 (9.8%)	
Friend's Place	76,460 (3.2%)	53,535 (5.9%)	
Other	695 (<0.1%)	1,806 (0.2%)	

Note: ¹ n (%). ² Pearson's χ^2 test: Rao & Scott adjustment.

Frequency of Internet use

Hypothesis H2: No differences in frequency of internet use by gender were also tested. Weighted Chi-square test results confirm this hypothesis without significant differences ($F = 0.879$, $p\text{-value} = 0.4022$). This result is due to the near-total saturation of use among this population group: 99.6% of men and 99.8% of women report "Daily" use. Considering no statistically significant patterns and the prevalence of the dominant category, we conclude that there is no gender-differentiated frequency between Generation Z.

Table 4. Frequency of internet use by gender (Gen Z).

Frequency of use	Male	Female
Daily	99.63%	99.82%
Several times a week	0.35%	0.18%
Occasional	0.02%	0.00%
Total	100.0%	100.0%

Note: Chi-square test (Rao & Scott) $p\text{-value} = 0.4022$. Source: ENEMDU 2023.

Primary internet activity

In contrast, Hypothesis H4 was tested on gender in relation to the primary activity conducted on the Internet. The weighted Chi-square test did not yield a valid result (p-value = NA), which constitutes a methodological finding in itself: this outcome is attributable to the presence of multiple cells with zero counts in the contingency table (e.g., the category “Entertainment” registered 0% in both groups). As shown in Figure 3 and the descriptive data, there is no practical difference between genders. The primary activity is overwhelmingly concentrated in “Communication” (96.0% for men and 95.7% for women), with “Work” as a distant but equally distributed secondary category (3.8% and 3.7%, respectively). Since the proportions are nearly identical and the statistical test could not be executed due to the lack of variance in the minor categories, it is concluded that the Null Hypothesis H4 cannot be rejected.

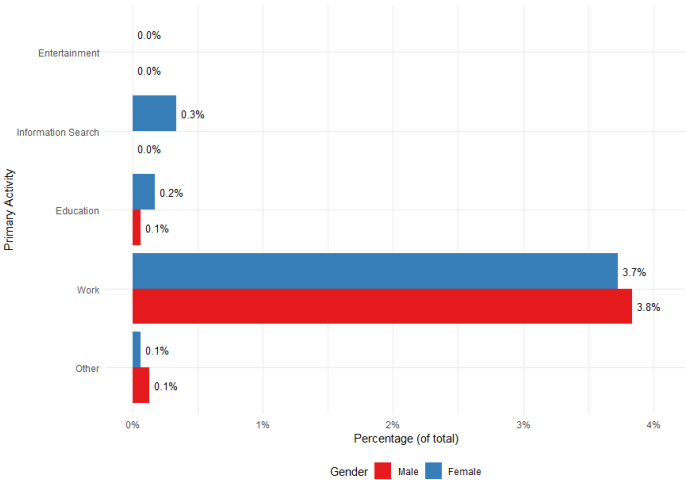


Figure 3. Primary internet activity, excluding communication.

Note: Zoom on minority categories (<4%)

Second-level digital divide: digital skills

Table 5 provides a description of the distribution of basic digital skills among Generation Z in Ecuador, broken out by gender. While some differences are statistically significant, mastery of these competencies is markedly high in both groups. Most of the participants reported having the ability to copy or move files: ninety percent for women and 85 percent for men (p = 0.030) – women were significantly more likely than men to have that skill. In relation to such copy-and-paste functions the percentages are comparable (85% for women and 82% for men), and there are no statistically significant differences (p = 0.11). Conversely, men (4.0%) demonstrated greater skill in software installation than women (2.3%), which is statistically significant (p = 0.036). These findings suggest a gender skew in the distribution of basic digital competencies, where women

are better at operational skills. But men have a slightly higher participation in technical elements such as software installation.

Table 5. Basic digital skills by gender, Generation Z.

Characteristic	Male N = 1,935,593 ¹	Female N = 1,719,420 ¹	p - v a - lue ²
Copy or move files (%)	85%	90%	0.030
Use Copy/Paste functions (%)	82%	85%	0.11
Install software (%)	4.0%	2.3%	0.036

Note: ¹ % (Weighted proportions). ² Pearson’s χ^2 test: Rao & Scott adjustment.

Table 6 demonstrates the prevalence of digital illiteracy among Generation Z in Ecuador that is broken down by geographic area of residence. Results show statistically significant urban versus rural zone difference (p < 0.001). Digital illiteracy is 2.0% in urban areas but 12% in rural areas. These gaps illustrate a structural disparity in access to resources and competency cultivation in a world where territorial disparities persist in technology appropriation. It can be concluded that this fact, although overall high for Gen Z related to connectivity and technological habits, implies a geographical difference but also is an important factor in some fundamental digital skills development in terms of the country, i.e., more digital distance from rural regions.

Table 6. Digital illiteracy by geographic area: Generation Z.

Characteristic	Urban N = 2,552,346 ¹	Rural N = 1,102,667 ¹	p - v a - lue ²
Digital Illiteracy (%)	2.0%	12%	<0.001

Note: ¹ % (Weighted proportions). ² Pearson’s χ^2 test: Rao & Scott adjustment.

Weighted regression models

Smartphone ownership model

In order to evaluate the stability of the estimated parameters, a robustness check was performed by comparing an unweighted model (simple logistic regression) to a weighted model, which incorporates a complex survey design. As shown in Table 7, the signs and magnitudes of the coefficients are consistent across both models; however, the unweighted model has smaller standard errors and may have inflated levels of statistical significance. The weighted model that considers the stratification, clustering, and expansion factors of the ENEMDU survey gives corrected

variance estimates that are more stable and reliable. This comparison supports that including the survey design effects is important to prevent bias and underestimation of uncertainty in the analysis of national surveys. Thus, our weighted model results (Table 7) revealed that the variable Age (in years) was a positive and statistically significant predictor ($\beta = 0.140$, $p < 0.001$) of the probability of owning a smartphone. In contrast, gender ($p = 0.350$) and the interaction between gender and age ($p = 0.381$) were not significant. This indicates that no gender gap is observed, but the probability of owning the device increases significantly with age within the cohort under study.

Table 7. Robustness analysis: comparison between unweighted and weighted logistic regression models for smartphone ownership.

Variable	Unweighted Model (Incorrect) Estimate (SE)	p-value	Weighted Model (Correct) Estimate (SE)	p-value
Intercept	- 1 . 5 1 9 (0.276)	<0.001 ***	- 1 . 6 8 9 (0.477)	0.0004 ***
Female (ref: Male)	- 0 . 5 9 0 (0.395)	0.135	- 0 . 5 8 8 (0.629)	0.350
Age (years)	0.144 (0.014)	<0.001 ***	0 . 1 4 0 (0.024)	<0.001 ***
Female × Age	0.030 (0.020)	0.136	0 . 0 2 9 (0.033)	0.381

Note: Dispersion parameter (quasibinomial) = 1.0187 for weighted model. Number of Fisher Scoring iterations: 4 for both models. Sig. codes: *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; . $p < 0.1$.

Figure 1 visually confirms these findings, the two lines (Male and Female) display a clear upward trend, illustrating the significant positive effect of age. Likewise, the trajectories of both lines are nearly parallel, corroborating the absence of a statistically significant interaction between age and gender.

Internet use model

Table 8 presents the results of the weighted logistic regression model used to analyze the factors associated with the probability of having used the Internet (in the past three months) among individuals in Generation Z in Ecuador. The model includes gender and age, as well as their interaction term. The intercept is positive and statistically significant ($\beta = 2.597$, $p < 0.001$), indicating a high baseline probability of Internet use in the analyzed sample.

In contrast to the smartphone ownership model, neither gender ($\beta = 0.532$, $p = 0.581$), age ($\beta = -0.026$, $p = 0.416$), nor their interaction ($\beta = -0.019$, $p = 0.669$) exhibit statistically significant effects on the probability of Internet use.

These results suggest that, within Generation Z, recent Internet use is not conditioned by age or gender differences, confirming the homogeneity and high penetration of connectivity within this cohort.

Table 8. Weighted logistic regression for internet use.

Variable	Estimate	Std. Error	t value	p-value
Intercept	2.59682	0.67800	3.830	0.0001 ***
Female (ref: Male)	0.53228	0.96373	0.552	0.5808
Age (years)	-0.02645	0.03250	-0.814	0.4160
Female × Age	-0.01913	0.04478	-0.427	0.6693

Note: Dispersion parameter for the quasibinomial family taken as 1.000648. Number of Fisher Scoring iterations: 4. Sig. codes: *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; $p < 0.1$.

The predicted probabilities of Internet use among Generation Z in Ecuador are presented in Table 9, obtained according to the weighted logistic regression model. These estimates were modified to reflect the complex nature of the survey design: stratification, primary sampling units, and expansion weights. It increases from 90% at age 15 to 96% at age 26. Overall, differences by gender are negligible among the age range analyzed, ranging within ± 2 percentage points. For younger ages, men are slightly more likely to connect, whereas from age 24 onward, women slightly outperform men. There was no significant interaction between gender and age ($p = 0.67$), which indicates that there is a consistent pattern in internet use with increasing age for both sexes. Broadly, the results indicate that Generation Z has reported high and stable Internet usage, with no gender gaps in use.

Table 9. Predicted probability of internet use by age and gender.

Age (years)	Predicted probability of internet use (%)		Difference (F - M)
	Male	Female	
15	90.0	88.0	-2.0
18	92.5	91.5	-1.0
21	94.0	93.8	-0.2
24	95.5	95.8	+0.3
26	96.0	96.3	+0.3

Note: Predicted probabilities derived from weighted logistic regression (quasibinomial). Estimates adjusted for complex survey design (strata, PSU, and expansion weights). No significant gender × age interaction was detected ($p = 0.67$).

CONCLUSIONS

This study describes the patterns of access, connectivity, and digital competencies of Generation Z in Ecuador—defined as persons aged 15 to 26—based on microdata provided from the 2023 ENEMDU survey and weighted estimation models adjusted for the complex survey design. The results verify a high percentage of digital penetration in this group of individuals: 74% owners of a smartphone, 89% recent Internet use, and no statistically significant differences exist between the genders. Yet, while this seems to be the case, the logistic models provide subtlety to this seeming homogeneity. Age was not found to be a significant predictor of Internet use ($p = 0.416$), indicating that usage is almost universal; while, on the positive and statistically significant side, age has an association with the chance of having a smartphone ($p < 0.001$).

This fact shows that, even within a general adoption context, there remains a material access gap for younger groups. No relationship was reported between the genders in dimensions of second-level use. Internet use frequency is the same between men and women ($p = 0.4022$), is generally employed on a daily basis and the most popular activity is digital communication, with no difference ($p = NA$). However, two structural inequalities appear that break through even usage of uniformity. First of all, a long-lasting geographic inequity is identified: youth originating in rural areas tend to reach for public spaces to facilitate connection more heavily (9.8% compared to 1.5%), and also they are more likely to be digitally illiterate (12% compared to 2%) because they have poor infrastructure, lack of technology and digital capital. Secondly, while there is no difference in usage frequency or the type of use, there are marked differences in digital skills; women have higher proficiency in simple operational tasks (e.g., copying files; $p = 0.030$) whereas men are higher in technical work (software installation 4.0% vs. 2.3%; $p = 0.036$).

Overall, the findings indicate that digital inclusion among Generation Z in Ecuador is broad but not fully equitable. Overcoming access gaps does not, in itself, ensure the homogeneous development of digital competencies. Consequently, public policies should move toward strategies aimed at strengthening functional and technical skills, as well as reducing territorial disparities that shape the meaningful appropriation of digital technologies among youth.

REFERENCES

- Atkins, T. (2020). *Fortheculture: Generation Z and the Future of Legal Education*. SSRN Electronic Journal, 10, 101-162. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3757200>
- Caicedo, M., Saltos, G., & Caicedo, W. (2021). Uso de los medios digitales y su influencia en la generación Y & Z. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 5(1), 194-207. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(esp.1\).nov.2021.194-207](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(esp.1).nov.2021.194-207)
- Cueva Estrada, J. M., Sumba Nacipucha, N., & Duarte Duarte, W. (2021). Marketing de contenidos y decisión de compra de los consumidores Generación Z en Ecuador. *ECA Sinergia*, 12(2), 25-37. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v12i2.3459
- Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) 2023*. <https://www.inec.gob.ec/enemdu>
- Elizalde Robles, R. M., & Rodríguez-Hidalgo, C. (2021). Nativos digitales y desinformación: un acercamiento desde el sur de Ecuador. *Revista Tecnológica - ESPOL*, 33(2), 94-108. <https://doi.org/10.37815/rte.v33n2.834>
- Graczyk-Kucharska, M., & Erickson, G. S. (2020). A person-organization fit model of Generation Z: Preliminary studies. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 16(4), 149-176. <https://doi.org/10.7341/20201645>
- Guo, C., Yang, Z., Zhao, S. (2023). The Impact of Interactivity on Live E-commerce Platform on The Intention of Generation Z 's Consumption Behavior. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 3, 256-266. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/3/2022548>
- Huang, T. (2023). Analysis of Consumer Behavior of Generation Z from Prospects for Non-Fungible Token Clothing Consumption. *Advances in Economics, Management and Political Sciences*, 47, 102-108. <https://doi.org/10.54254/2754-1169/47/20230363>
- Indiahono, D. (2022). Designing Policies to Stimulate the Digital Creative Economy for Millennials and Generation Z. *KnE Social Sciences*, 7(9), 86-94. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i9.10929>
- Irwin, N., Kurniawan, K., Alesandro, A., & Limantara, N. (2023, August). *Understanding the technology acceptance model of digital banking usage among generation z: a study on user adoption and satisfaction*. *International Conference on Information Management and Technology*. Malang, Indonesia.
- Jayatissa, K. (2023). Generation Z—A new lifeline: A systematic literature review. *Sri Lanka Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 179-186. <https://doi.org/10.4038/sljssh.v3i2.110>

- Liang, J., Li, J., & Lei, Q. (2022). Exploring the influence of environmental values on green consumption behavior of apparel: A chain multiple mediation model among Chinese Generation Z. *Sustainability*, 14(19), 12850. <https://doi.org/10.3390/su141912850>
- Lukić Nikolić, J., & Lazarević, S. (2022). Brendiranje poslodavaca i predlog vrednosti za generaciju Z u digitalnoj ekonomiji [Employer branding and employee value proposition for Generation Z in digital economy]. *Marketing*, 53(3), 203–214. <https://doi.org/10.5937/mkng22032031>
- Luque, A., & Herrero, N. (2019). Impacto de la tecnología en la sociedad: el caso de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 176-182. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n5/2218-3620-rus-11-05-176.pdf>
- Martínez-Estrella, E.-C., Samacá-Salamanca, E., García-Rivero, A., & Cifuentes-Ambra, C. (2023). La Generación Z en Chile, Colombia, México y Panamá: intereses y nuevos hábitos de consumo digital. Su uso de Instagram y TikTok. *Profesional de la información*, 32(2), e320218. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.mar.18>
- Nguyen Ngoc, T., Viet Dung, M., Rowley, C., & Pejić Bach, M. (2022). Generation Z job seekers' expectations and their job pursuit intention: Evidence from transition and emerging economy. *International Journal of Engineering Business Management*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.1177/18479790221112548>
- París, J. A. (2021). La muerte de las marcas en manos de los nativos digitales. *Ciencias Administrativas*, 9(18), 53–61. <https://doi.org/10.24215/23143738e085>
- Santamaría-Mendoza, A., Uzcátegui-Sánchez, C., & Vélez-Yaguana, P. (2024). Breve revisión de la literatura del comercio electrónico y sus implicaciones económicas en el Ecuador. *Revista Científica Episteme & Praxis*, 2(1), 37-49. <https://doi.org/10.62451/rep.v2i1.40>
- Silva, J., & Carvalho, A. (2021). The Work Values of Portuguese Generation Z in the Higher Education-to-Work Transition Phase. *Social Sciences*, 10(8), 297 <https://doi.org/10.3390/socsci10080297>
- Vilanova, N. (2019). Generación Z: Los jóvenes que han dejado viejos a los millennials. *Economistas*, (161), 43-51. https://www.cemad.es/wp-content/uploads/2019/05/07_NuriaVilanova-1.pdf
- Vilaplana Sánchez, F. (2023). *La Generación Z y su impacto en la cultura y gestión de personas en las organizaciones* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra].
- Wang, H., Miao, P., Jia, H., & Lai, K. (2023). The Dark Side of Upward Social Comparison for Social Media Users: An Investigation of Fear of Missing Out and Digital Hoarding Behavior. *Social Media + Society*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/20563051221150420>
- Yan, Y., Deng, Y., Igartua, J., & Song, X. (2023). Does Internet Use Promote Subjective Well-Being? Evidence from the Different Age Groups Based on CGSS 2017 Data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 2897. <https://doi.org/10.3390/ijerph20042897>
- Yasa, Y. A., Kuş, A. S., & Sayan, N. (2022). Yeni tüketiciler olarak dijital yerliler: z kuşağında rol modelin davranışsal niyete etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 18(3), 929-955. <https://doi.org/10.17130/ij-meb.1011812>
- Yılmaz, B., Dinler Kışaçtutan, E., & Gürün Karatepe, S. (2024). Digital natives of the labor market: Generation Z as future leaders and their perspectives on leadership. *Frontiers in Psychology*, 15, 1378982. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1378982>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

María José Pérez-Espinoza, Shirley Katherine Peña-Chávez, Jessica Ivonne Lalangui-Ramírez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

ANÁLISIS JURÍDICO

DE CRITERIOS DE PARIDAD Y ALTERNABILIDAD EN CONCURSO DEL CONSEJO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LEGAL ANALYSIS OF CRITERIA FOR PARITY AND ALTERNATION IN THE COMPETITION OF THE COUNCIL FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION

Martha Janeth Palma-Pico¹

E-mail: marthajanpalma@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7850-8934>

Andrés Ricardo Aguilar-Chamorro²

E-mail: araguilarch@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-6458>

¹ Investigadora independiente. Ecuador.

² Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Palma-Pico, M. J., & Aguilar-Chamorro, A. R. (2026). Análisis jurídico de criterios de paridad y alternabilidad en concurso del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 122-131.

Presentación: 21/10/2025

Aceptación: 25/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es un órgano independiente reconocido en la Constitución del Ecuador, con una composición particular: tres miembros académicos designados por el Ejecutivo y tres designados mediante un concurso de méritos y oposición. Este artículo tiene como objetivo analizar la implicación de la paridad en la asignación de espacios en la Administración Pública, a través del estudio del concurso de oposición y méritos del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para el período 2021-2026, en el cual se priorizó la alternancia sobre la paridad, resultando en una conformación de cuatro hombres y dos mujeres. Para ello, se aplicaron métodos jurídicos de análisis doctrinal y jurisprudencial, que permitieron examinar las fases administrativa y judicial del concurso. Además, se evaluó si existió vulneración de derechos y si la decisión final del Tribunal Contencioso Electoral, que conoció la impugnación presentada por una participante desplazada a pesar de haber obtenido la tercera mejor puntuación, se ajusta a los preceptos constitucionales que fundamentan el sistema político y constitucional ecuatoriano.

Palabras clave:

Igualdad de género, paridad, alternancia, concursos públicos.

ABSTRACT

The Council for the Assurance of the Quality of Higher Education is an independent body recognized in the Constitution of Ecuador, with a particular composition: three academic members appointed by the Executive and three appointed through a competition of merits and opposition. This article aims to analyze the implication of parity in the allocation of spaces in the Public Administration, through the study of the opposition and merits competition of the Council for the Assurance of the Quality of Higher Education for the period 2021-2026, in which alternation was prioritized over parity, resulting in a composition of four men and two women. To this end, legal methods of doctrinal and jurisprudential analysis were applied, which allowed for the examination of the administrative and judicial phases of the contest. Additionally, it was assessed whether there was a violation of rights and whether the final decision of the Electoral Contentious Tribunal, which addressed the challenge presented by a displaced participant despite having obtained the third best score, complies with the constitutional provisions underpinning the Ecuadorian political and constitutional system.

Keywords:

Gender equality, parity, alternation, public contests.

INTRODUCCIÓN

La paridad de género se ha consolidado como un principio fundamental en los sistemas democráticos contemporáneos para garantizar la igualdad material en la participación política de mujeres y hombres. En Ecuador, la Carta Magna incorporó por primera vez este mandato, estableciendo la paridad como un criterio obligatorio en los procesos electorales y la conformación de órganos colegiados. Este avance normativo responde a la necesidad de superar la histórica exclusión femenina en la política, promoviendo la equidad y la justicia social mediante la distribución equitativa del poder entre géneros. Sin embargo, la implementación práctica de este principio presenta desafíos, debido a interpretaciones diversas y a la coexistencia con otros criterios como la alternancia, lo que genera debates jurídicos y sociales sobre la efectividad y adhesión a las normas constitucionales que sustentan la participación política paritaria (León, 2023; Ortiz & Carrión, 2023).

El artículo 353 de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), establece que el Sistema de Educación Superior contará con un órgano encargado de la acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas. Este órgano es el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), cuya existencia y funciones están reguladas por la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010).

En este sentido, la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010), refrenda en el artículo 175 sus atribuciones, deberes, forma de integración, duración en el cargo y requisitos para ser miembro académico. Según esta norma, la designación de los miembros académicos debe respetar los principios de equidad, alternancia y paridad de género, en concordancia con la Constitución. El Consejo se conforma por seis académicos, de los cuales tres son designados por el Presidente de la República y tres son seleccionados mediante un concurso de méritos y oposición, con un período de duración de cinco años.

Por otra parte, según el mencionado artículo 175, la ejecución del concurso corresponde al Consejo Nacional Electoral (CNE), que cada cinco años convoca y dirige el proceso (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010).

En el 2021, el CACES solicitó la realización del concurso para designar a los miembros académicos que le corresponden por ese mecanismo, mientras que los otros tres miembros (dos hombres y una mujer) fueron designados por decreto presidencial. Este concurso reviste especial importancia, dado que la conformación paritaria del CACES es una exigencia constitucional para todos los órganos colegiados, como medida para garantizar la

igualdad sustantiva en la participación política entre hombres y mujeres. El interés jurídico central de esta investigación radica en la posible vulneración de los derechos de una postulante mujer, Tangya Tandazo, como consecuencia de la interpretación y aplicación de los principios de paridad y alternancia por parte del Consejo Nacional Electoral.

En este orden de ideas, el resultado del concurso evidenció que prevaleció el criterio de alternancia entendido como secuencia hombre-mujer, sin considerar la composición final del órgano colegiado. Esta aplicación llevó a la exclusión de una postulante mujer que había obtenido una puntuación superior a la de un hombre seleccionado, lo que implicó que la integración definitiva del CACES para el período 2021-2026 fuera de cuatro hombres y dos mujeres, incumpliendo el mandato constitucional de paridad. Este caso plantea un debate jurídico y político sobre la correcta implementación de los principios constitucionales en procesos de selección pública.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque socio-jurídico, que implica analizar el funcionamiento efectivo de las normas jurídicas para comprender su impacto real en la sociedad, más allá del estudio formal de los textos normativos (Sánchez, 2011). En este sentido, se busca examinar cómo se implementaron los criterios de paridad y alternabilidad en el concurso de méritos y oposición para la designación de miembros del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en el año 2021.

El estudio es de naturaleza cualitativa, orientado a profundizar en las interpretaciones, significados y causas que subyacen a los fenómenos jurídicos y sociales en cuestión (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). Este tipo de investigación permite una comprensión detallada de los efectos que la aplicación de dichos criterios ha tenido sobre la asignación de espacios en la administración pública.

El estudio se desarrolla con un nivel exploratorio, dado que la temática analizada, relativa al concurso de méritos y oposición del CACES carece de investigaciones previas que la examinen en detalle. Adicionalmente, el estudio posee un alcance descriptivo, puesto que describe con precisión las fases, situaciones y antecedentes del caso analizado, así como los conceptos jurídicos relevantes que sustentan el concurso (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

Desde el punto de vista metodológico, se recurrió al método inductivo para la recolección y análisis de datos, permitiendo explorar y descubrir hechos, conceptos y pronunciamientos jurisprudenciales relacionados con la aplicación de los criterios de paridad y alternabilidad en

el proceso estudiado (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). Asimismo, se aplicó el método jurídico a través del análisis doctrinal y jurisprudencial, gracias a la revisión de fuentes legales, normas constitucionales, la normativa específica del concurso, y las sentencias del Tribunal Contencioso Electoral. Esto permitió evaluar la legalidad del procedimiento, identificar eventuales vulneraciones a derechos, y examinar la coherencia de la decisión judicial con los preceptos constitucionales que sustentan el sistema político y jurídico ecuatoriano.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para comenzar a analizar los resultados obtenidos es fundamental considerar lo referido al marco teórico y normativo. El artículo 1 de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) define al Ecuador como un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. El concepto de Estado Constitucional de Derechos y Justicia se considera como el modelo que desplazó al modelo de Estado Legal o Estado de Derecho. Por otra parte, para Ferrajoli (2005) este tipo de Estado se le determina como normas sobre las cuales los poderes se encuentran sometidos, pues a diferencia de un Estado de Derecho, establece las reglas sobre “cómo” decir el derecho y sobre “qué cosa” debe decir, así como los límites a los contenidos para la tutela de los derechos (Medina-Peña & Torres-Espinoza, 2024).

Por lo tanto, la actividad de la administración y de los órganos jurisdiccionales debería orientarse a garantizar el goce efectivo de los derechos y principios constitucionales en todas sus actuaciones. Para Guastini (2014), los principios son la base material que otorgan justificación a las reglas. No obstante, para Polo (2018), estos principios tienen una estructura compuesta por una condición que trae consigo una consecuencia jurídica, aunque estas no son absolutas para alcanzar su fin, sino que permiten dar paso a que, en virtud de las circunstancias, se pueda aplicar la opción más adecuada para solucionar un problema o situación jurídica.

Igualdad formal, igualdad sustantiva y acciones afirmativas

El numeral 2 del artículo 11 de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), recoge como principio sustantivo al derecho a la igualdad y no discriminación. Esto se define en que “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos deberes y oportunidades” (p.11). Esto también implica que el Estado se obligue a adoptar medidas de acción afirmativa para impulsar la igualdad real de las personas que se encuentren en situación de desigualdad. Aquí se puede observar la diferencia entre la

igualdad formal (igualdad ante la ley, trato idéntico en la misma situación) e igualdad material o sustantiva (acciones para equilibrar las condiciones de grupos históricamente desfavorecidos).

Tal es así, que la propia Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) señala, en su artículo 66 numeral 4, que reconoce y garantiza a las personas “la igualdad formal y material y a la no discriminación”. Por otra parte, el numeral 2 del artículo 11 de la Constitución de la República del Ecuador recoge como principio sustantivo al derecho a la igualdad y no discriminación, en los siguientes términos:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación.

El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad (p.11).

Paridad de género y alternancia

Como parte de estas acciones afirmativas para alcanzar la igualdad material, se reconoce a la paridad de género en el texto de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Este es un “mecanismo estructurado con el fin de recompensar la discriminación por razón de género a la que las mujeres se han visto enfrentadas en las esferas políticas y la vida pública” (León, 2023, p. 71). Este principio no pretende sobre presentar la política femenina, sino que, en la mayoría de los organismos se reproduzcan las opiniones y necesidades de todos los grupos que integran la sociedad.

Aquí se tiene la idea de democracia partidaria que se ha desarrollado de manera global como parte de la agenda de ampliación de derechos. En tal sentido, Fuentes et al. (2024); Machado (2023); y Machado et al. (2022) señalan que, aunque las mujeres no presentan diferencias esenciales respecto a los hombres, su exclusión histórica y cultural en los ámbitos sociales y políticos ha generado la necesidad de implementar una inclusión intencionada y consciente en el campo político, pues de no hacerlo,

las mujeres continuarían siendo marginadas y desplazadas de dichos espacios. Es por esto, que resulta indispensable la implementación de acciones afirmativas, las que pueden traducirse en preceptos o normas que contemplen la paridad (50/50), cuotas, criterios de selección, entre otros. De aquí, la importancia de que el Estado garantice la representación política de las mujeres y la toma de decisiones. Por su parte, Goyes (2013) señala que la fórmula paritaria, si bien hace referencia al ámbito electoral, “se construye de dos elementos: la presencia de hombres y mujeres igualitaria, y que la ubicación sea alternada (hombre-mujer o mujer hombre)” (p. 50).

La alternabilidad o alternancia ha sido recogida igualmente en la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), y se ve reflejada en el ámbito electoral, para la conformación de listas de candidaturas para diferentes dignidades, tal como se ve en el Resolución la declaró en tercer lugar donde se dispone de manera progresiva que las elecciones pluripersonales alternan mujeres con hombres hasta alcanzar la paridad estricta. En este sentido, una lista paritaria sería aquella que se compone por un número igual de mujeres y hombres. Sin menoscabo de que esta definición sea en el ámbito electoral, su espíritu no se limita a este y permea en otras formas de designación de autoridades públicas. De hecho, su objetivo principal es que el espacio público y político se comparta de manera equilibrada entre ambos géneros, y así dismantlar el histórico “pacto entre varones” sobre el cual se han conformado los estados modernos.

La paridad y la alternancia se exigen desde la esfera constitucional y esto hace que se desarrollen en el resto de la normativa jurídica. El artículo 65 de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), determina que “el Estado promoverá la representación paritaria de mujeres y hombres en cargos de nominación o designación” (p. 29) en los sectores público y privado y la adopción de medidas de acción afirmativa para la participación de las mujeres. Este precepto constitucional se ve reflejado en la Ley Orgánica Electoral, Código de la democracia (Ecuador. Asamblea Nacional, 2009), en varios artículos, donde se establece que la Función Electoral y los órganos que la conforman) se regirán por los principios de paridad y alternancia.

Por lo que, de hecho, su misma conformación se rige también por estos dos principios. Además, el Tribunal Contencioso Electoral tiene la obligación de sancionar en el caso de verificarse el incumplimiento de las normas de violencia política de género y paridad de género, según consta en el artículo 70.5 de la Ley Orgánica Electoral, Código de la democracia (Ecuador. Asamblea Nacional, 2009) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010), donde se impone la

paridad y la alternancia en la conformación del CACES. La normativa referida muestra que el objetivo propuesto en la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), de materializar la igualdad de oportunidades debe buscarse en resultados concretos.

Por consiguiente, la paridad de género es un principio constitucional cuyo objetivo es obtener la igualdad material entre los géneros en los espacios de deliberación y poder. Por su parte, la alternancia se constituye como el mecanismo técnico que asegura que la paridad no sea meramente numérica, sino que hombres y mujeres tengan acceso equitativo en los puestos disponibles. Estos dos conceptos son los límites y guías de los procesos de designación de autoridades y de concursos públicos. Omitir la aplicación de la paridad y la alternancia implica necesariamente la vulneración de los derechos de participación política en igualdad de condiciones, ambos consagrados en los artículos 61.1 y 61.7 de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Análisis del caso: el concurso CACES 2021–2022 y el proceso ante el Tribunal Contencioso Electoral

Concurso de los miembros académicos del CACES

El Consejo Nacional Electoral., mediante Resolución PLE-CNE-3-31-5-2021 del 31 de mayo de 2021 (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2021c), emitió la convocatoria para el concurso de méritos y oposición del CACES; y en el artículo 175 de la Ley Orgánica de Educación Superior se señala que podrán ser miembros académicos del CACES quienes cumplan con los mismos requisitos (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2021b) exigidos para ser rector de una universidad. Estos son: a) Estar en goce de los derechos de participación, dirigida para las y los ecuatorianos que se encuentren domiciliados en el territorio nacional o en el exterior, así también a aquellos extranjeros que residen legalmente en el Ecuador (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2021a).

El listado de postulantes cuya documentación cumplía con los requisitos para superar la fase de admisión se conformaba por dos mujeres y cinco hombres. Tras superar esta etapa, se verificaron los méritos de los postulantes, bajo los siguientes criterios:

1. Experiencia en gestión educativa universitaria o equivalente en gestión.
2. Publicaciones u obras de relevancia en su campo de especialidad.
3. Docencia o investigación; y acreditación en educación superior.

Es así como, mediante Resolución PLE-CNE-1-16-7-2021 de 17 de julio de 2021, el Pleno del Consejo Nacional

Electoral convocó a las y los postulantes superaron la fase de admisión y la inicial de méritos a rendir la prueba de oposición y elaboración del ensayo (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2021d).

Concluida la etapa de oposición, el Consejo Nacional Electoral debía seleccionar a los tres miembros tomando en consideración: la puntuación más alta respetando la equidad, alternancia, paridad de género, equilibrio de territorialidad y diferencia en áreas de conocimiento.

Tras la evaluación de méritos y oposición se determinaron las posiciones de los aspirantes. El postulante con la puntuación más alta fue Milton Wladimir Paredes Parada, candidato hombre, perteneciente a la Zona de Planificación Territorial 2, Área de conocimiento: Ingeniería y tecnología. Para este primer lugar no existió discusión pues únicamente se fundamenta en el puntaje obtenido sin entrar al análisis del resto de criterios.

Por su parte, el segundo mejor puntaje correspondió a Martha Macías Sánchez, postulante mujer de la Zona de Planificación Territorial 4 y del Área de conocimiento: Ciencias sociales y servicios. El tercer mejor puntaje fue para Tangya Tandazo Arias, postulante mujer que pertenece a la Zona de Planificación Territorial 7 y del Área de conocimiento: Artes, humanidades y educación. El cuarto mejor puntaje corresponde a Milton Maridueña Arroyave, postulante hombre que pertenece a la Zona de Planificación Territorial 5 y del Área de conocimiento: Ingeniería y tecnología.

Con estos resultados obtenidos, el informe que sustenta a la Resolución del Consejo Nacional Electoral PLE-CNE-2-16-4-2022 del 16 de abril de 2022 (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2022) que determinó a los ganadores del Concurso de Méritos y Oposición del CACES, hizo tres consideraciones fundamentales:

1. No hay duda respecto al primer lugar de Milton Paredes Parada.
2. La postulante de género diferente al masculino con mayor puntaje es Martha Macías.
3. El postulante que permite mantener la equidad, alternancia y paridad de género sería Milton Maridueña, por pertenecer a una zona territorial distinta de los dos anteriores y porque su área de conocimiento difiere del de Martha Macías Sánchez.
4. El informe omite que el área de conocimiento de Milton Maridueña sea la misma de Milton Paredes (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2022).

Con estas consideraciones el Consejo Nacional Electoral proclamó los resultados del concurso de méritos y oposición y designó como miembros del CACES para el período 2021-2026 a Milton Wladimir Paredes Parada, Martha Concepción Macías Sánchez y Milton Rafael Maridueña

Arroyave (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2022). Es decir, el Consejo omitió verificar la conformación paritaria del CACES en su integralidad, sino que se constriñe a la aplicación del principio de alternancia con los resultados del concurso. De esta manera el CACES se debía conformar por cuatro hombres y dos mujeres de la siguiente manera:

- Designados por el Ejecutivo: 2 hombres (Gustavo Estrella y Raúl Carpio) y 1 mujer (Wendy Anzules).
- Seleccionados a partir del concurso: 2 hombres (Milton Paredes y Milton Maridueña) y 1 mujer (Martha Macías).

Salta a la vista que el resultado del Consejo Nacional Electoral atentó contra la conformación paritaria del CACES, el cual se sacrificó en pro de la aplicación aislada de la alternancia. Además de esto, generó la afectación directa de los derechos de Tangya Tandazo, quien contaba con el puntaje necesario para ser designada sin afectar la conformación partidaria del CAES.

Impugnación de resultados en la vía judicial

El 19 de abril de 2022, Tangya Tandazo Arias presentó ante el Tribunal Contencioso Electoral (TCE) un recurso subjetivo en contra de la Resolución PLE-CNE-2-16-4-2022, donde argumentó:

- a. La Resolución la declaró en tercer lugar, pese a eso no fue ganadora del concurso donde se buscaba poseer a los tres primeros puntuados.
- b. El Consejo Nacional Electoral confundió la paridad de género con la alternancia en el concurso de méritos y oposición, por eso se la desplaza y se declara ganador al cuarto postulante que es hombre.
- c. El artículo 44 del Reglamento para este concurso contempla que la designación de los tres académicos debe respetar la equidad, alternancia, paridad de género, equilibrio territorial y diferencias del área del conocimiento. Criterios que el Consejo Nacional Electoral no consideró en su decisión.
- d. El Consejo Nacional Electoral declaró ganador a Milton Maridueña Arroyave a pesar de que comparta la misma área de conocimiento del primer seleccionado (Milton Paredes), lo que vulnera el artículo 44 del Reglamento (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2022).

Esta causa fue asignada al juez Joaquín Viteri Llanga, con número 076-2022-TCE. Mediante Auto del 27 de abril de 2022 se solicitó que en el plazo de dos días complete la pretensión a fin de que precise sobre qué numeral del artículo 269 del Ley Orgánica Electoral, Código de la democracia (Ecuador. Asamblea Nacional, 2009), sustenta su recurso. Esto se subsanó el 28 de abril 2022. Es así como, con Auto de Admisión del 10 de mayo de 2022, el juez admitió a trámite la demanda.

Sentencia de primera instancia

De los argumentos de la demanda, el Tribunal Contencioso Electoral identificó el siguiente problema jurídico: “¿la Resolución PLE-CNE-2-16-4-2022, expedida por el Pleno del Consejo Nacional Electoral, ha vulnerado los derechos invocados por la recurrente, Tangya del Carmen Tandazo Arias, PhD?” (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2022).

El 18 de mayo de 2022, el juez del Tribunal Contencioso Electoral resolvió aceptar el recurso subjetivo contencioso electoral y como medidas de reparación ordenó dejar sin efecto la Resolución PLE-CNE-2-16-4-2022 del 16 de abril de 2022, amparándose en un análisis que se centra en lo que determina la doctrina respecto a la paridad de género, para lo cual citó los artículos 61 y 65 de la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), que establecen sobre la garantía de las personas respecto a los derechos de participación y señaló que la paridad supone: “la necesidad de implementar medidas tendientes a lograr la plena igualdad de oportunidades a favor de las mujeres que aspiran ocupar, no solamente cargos de elección popular, sino también en los cuerpos colegiados integrantes de las instituciones pública” (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2022).

En este sentido, el juez a quo indicó que el Consejo Nacional Electoral, debió considerar las tres designaciones realizadas por parte del Presidente de la República: dos hombres y una mujer. Por lo tanto, fue erróneo declarar como ganador a un hombre, amparándose en el principio de la alternancia. Por lo que, la decisión de “dejarla por fuera” a Tangya Tandazo y permitir que un hombre tome su lugar, con falta de motivación ha sacrificado la “formación profesional, capacitación, experiencia y conocimiento” de la postulante (Ecuador. Tribunal Contencioso Electoral, 2022a).

En relación con la presunta vulneración al derecho a la igualdad y no discriminación, el juez manifestó que el Consejo Nacional Electoral, “invocó el principio de ‘alternancia’, por sobre el criterio de mayor puntaje, afectando gravemente el principio de paridad de género” (Ecuador. Tribunal Contencioso Electoral, 2022a). Esto originó que se desplace a la recurrente por su condición de mujer, no se garantice el principio constitucional de paridad de género y derecho a la igualdad y sea necesario establecer como medida de reparación la incorporación de la accionante como miembro académico del CACES.

Segunda instancia en el Tribunal Contencioso Electoral

No conforme con lo señalado por el Tribunal Contencioso Electoral, el Consejo Nacional Electoral, presentó un recurso de apelación el 18 de mayo de 2022, a fin de que se declare la nulidad de la sentencia. El recurso se centró en la aplicación del artículo 44 del Reglamento del concurso,

ya que consideraba que la aplicación no debía ser extensiva a toda la conformación del CACES, sino únicamente a las tres plazas dadas por concurso de méritos. De igual manera, manifestó que la aplicación de los parámetros establecidos no puede realizarse de manera separada, puesto que los criterios determinados en el Reglamento deben emplearse de manera conjunta.

El 27 de junio de 2022, el Tribunal Contencioso Electoral resolvió en última instancia lo siguiente:

- La Función Electoral debía considerar que la CRE contempla una representación paritaria entre hombres y mujeres en los cargos de nominación o designación, por lo que estas acciones afirmativas debían implementarse en la conformación del CACES y no restringirse solo al concurso de méritos y oposición.
- La única forma de cumplir con la paridad es materializarla en igualdad de número de integrantes, por lo que, era necesario considerar la conformación integral del CACES y adecuar la designación de los miembros (p. 2-4).

Por lo expuesto, a través de Resolución PLE-CNE-1-16-7-2022 del 16 de julio de 2022 el Tribunal Contencioso Electoral resolvió negar el recurso de apelación presentado por el Consejo Nacional Electoral, y ordenó la incorporación de Tangya Tandazo como miembro académico del CACES (Ecuador. Consejo Nacional Electoral, 2021d). El CACES pasó finalmente a conformarse de manera ideal y paritaria por 3 hombres y 3 mujeres, se resarcó el perjuicio personal de la recurrente y la legitimación de las actuaciones de este órgano colegiado (Ecuador. Tribunal Contencioso Electoral, 2022b).

El Reglamento que regulaba este concurso efectivamente tomaba en cuenta el principio de alternancia y paridad, pero no especificaba cómo aplicarlo en la práctica, esto ocasionó que los servidores públicos encargados de su ejecución la apliquen sin tomar en cuenta el principio de igualdad que debía enfocarse en el campo específico de toma de decisiones, es decir en los miembros académicos del Consejo que si debía conformarse por igual cantidad de hombre y mujeres. Centrarse exclusivamente en el concurso es una mirada miope sobre la aplicación del principio, guiada en su mayoría por el principio de legalidad del Derecho Público.

Esto no es suficiente para explicar el caso, es importante tomar en cuenta que la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010) también recoge el principio de paridad, pero no establece cómo debería aplicarse efectivamente, de tal suerte que si ambos tipos de designación de los miembros académicos vuelven a colisionar no hay aún una fórmula definitiva de implementación del principio.

Fiel a la costumbre de los aparatos burocráticos con inercia institucional, la actuación del Consejo Nacional

Electoral. no se ajustó al modelo del Estado Constitucional de Derechos y Justicia, sino que se acercó al formalismo y a una interpretación extremadamente literal. A tal extremo de que puso en riesgo la legitimidad de las actuaciones del CACES por su conformación a todas luces errónea y que se oponía directamente a la paridad de género. Cómo se revisó en el marco teórico, el cambio de paradigma constitucional en la conformación del Estado debería traducirse en que el Consejo y toda la Administración Pública debería fungir como garantes de los principios constitucionales, incluyendo igualdad material. Esto debería ser un imperativo para sus actuaciones y para la elaboración de su normativa interna sea con enfoque de género y constitucional.

Un asunto que no se discutió en la litis, pero es inherente a este concurso es la falta de motivación en la resolución del Consejo Nacional Electoral. con la que proclamó los resultados. Falta de fundamentación porque, una vez más, la actuación se limitó al concurso sin ver al CACES en su integralidad. No se explicó el motivo por el que se descartó a una mujer con mayor puntaje. Este yerro al momento de motivar las actuaciones viola el principio de debido proceso administrativo y pone en peligro el papel que las autoridades de control tienen frente al ciudadano, limita la transparencia de sus actos y resta legitimidad en el resto de los procesos de meritocracia.

Si bien el Tribunal Contencioso Electoral restableció la conformación del CACES a partir de un caso particular, el principio de igualdad material de oportunidades se encuentra aún amenazado en otros espacios. El caso a caso en el Sistema Jurídico ecuatoriano no es suficiente para salvaguardar que en casos análogos existan reincidencias a este tipo de problemática.

Este caso es una clara muestra de los sesgos de género y las conquistas pendientes que tiene la perspectiva de género dentro de la gestión pública y los espacios de deliberación. Como se revisó, la normativa contemplaba específicamente en su articulado: “paridad”, “alternancia”. Sin embargo, esto no fue suficiente para que su aplicación se materialice. Está latente la idea de favoritismo hacia las postulaciones de hombres por sobre el de mujeres. Esto se ve de manera paralela con diagnósticos de la resistencia cultural a ceder espacios de participación a las mujeres. Esto llama a la necesidad de seguir implementando aún mayores acciones para conseguir cambios culturales institucionales que se han resistido pese a reformas legales expresas.

Finalmente, hay una cuestión de Derecho Público que permanece latente. ¿Cuál de las dos fuentes para la designación de miembros académicos del CACES debería prevalecer por sobre la otra? Por un lado, tenemos la rama de delegados del Ejecutivo, quienes están imbuidos de manera indirecta por la legitimación democrática que

tiene el Ejecutivo en un sistema presidencialista como es el ecuatoriano. Esta manera de designación de hecho genera que el CACES, pese a que se considera autónomo, forme parte de la Función Ejecutiva del Estado y cuente con un componente fundamental dentro de una república democrática.

Por otro lado, tenemos a la rama meritocrática de miembros académicos, quienes, debido a sus altos estándares de instrucción y gestión dentro del Sistema de Educación Superior, cumplen con el requisito de ser expertos a la hora de “gobernar” el aseguramiento de la calidad educativa. A eso sumado que dentro de un concurso de académicos del más alto nivel supieron prevalecer e imponerse en las diferentes etapas. Hacen que estos postulantes cuenten con garantía técnica para realizar sus actuaciones dentro del más alto rango de neutralidad política y ajustada a decisiones fundamentalmente técnicas y académicas.

No es una respuesta sencilla, para esto es necesario una vez más referirse al sentido y al objeto de un órgano como es el CACES. Órgano autónomo que necesariamente debe imbuirse de independencia para no favorecer o perjudicar a las instituciones de educación superior y sus diferentes estamentos. Esta necesidad de objetividad y desapego al proselitismo político es clave para entender que, pese a que el artículo 176 de la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010), determina que el Presidente del CACES solo pueda provenir de la terna del Ejecutivo y que este órgano forme parte de esta Función, el fin que persigue es tan delicado que para su conformación debería prevalecer la meritocracia por sobre la legitimación democrática (indirecta).

A pesar de que los principios de paridad y alternancia se encuentran contemplados en la Constitución de la República del Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010), donde se establece que estos principios deberán ser observados para la conformación del CACES, y que inclusive el Consejo Nacional Electoral. los plasmó en el Reglamento del Concurso del CACES como criterios de selección, pese a ello de manera equívoca los aplicó y causó una afectación directa a una postulante por su condición de mujer. El Consejo privilegió una alternancia aritmética por sobre la paridad real de un órgano colegiado. De ahí se infiere que la igualdad formal no garantiza resultados justos cuando existen patrones de discriminación en razón de género de orden estructural.

El reclamo ante el Tribunal Contencioso Electoral ejercido por la postulante afectada le dio la razón acertadamente en dos instancias lo cual reafirmó el carácter vinculante del Estado Constitucional de Derechos y Justicia al irradiar sus principios a los casos particulares. Se reconoció

la violación de derechos, se ordenó la reparación integral con la incorporación de Tandazo en el CACES, todo esto con amparo de la aplicación directa de la Constitución. Este es un precedente valioso que permite reforzar el concepto de democracia y poder paritario en el Ecuador, el cual incluso se recoge como principio de la Función Electoral. Sin embargo, esta solución únicamente abarcó al caso en concreto de la postulante Tangya Tandazo. Pues, si bien marca un precedente importante dentro de la historia de la selección de los miembros del CACES mediante el concurso de méritos y oposición, no es menos cierto que se limita al caso objeto de análisis, hecho que no necesariamente tendrá la obligación de aplicarse a futuros procesos.

CONCLUSIONES

En la investigación se evidenció que en la actualidad aún existen situaciones que no permiten que se materialice la representación paritaria de las mujeres, en los cargos de poder y decisión, lo que resulta en que aún existan vacíos en la interpretación y aplicación de los principios de paridad de género y alternabilidad. La paridad de género se aplica exclusivamente al grupo históricamente excluido, la mujer. Estas actuaciones dejan claro que, para poder garantizar estos principios, pese a ser un Estado Constitucional de Derechos y Justicia, las normas deben específicamente regularse dentro del ordenamiento jurídico, a fin de que la Administración Pública y sus funcionarios ejecuten sus actuaciones dentro de un marco de respeto a los principios constitucionales.

Este caso aporta a la discusión académica respecto a la importancia de abordar casos jurídicos concretos desde una perspectiva de género y enfoque constitucional. En el caso estudiado se ve como los principios abstractos, pese a estar contemplados en la normativa, entran en tensión al momento de aplicarse en situaciones concretas. No solo igualdad de género, paridad o alternancia, sino que también entran en colisión la legitimación democrática de las autoridades y la autoridad que otorga la meritocracia al servicio público. Este caso que rebasa lo jurídico va de la mano con dinámicas estructurales y culturales que subyacen sobre dinámicas del poder.

El alcance de esta investigación se ciñe a la institución encargada de regular la calidad de la educación superior en el Ecuador; sin embargo, sus hallazgos están vinculados directamente con debates latinoamericanos y globales respecto a la efectividad de los mecanismos de paridad de género en la participación política y los espacios de mujer que las mujeres tienen. Hay aún muchos desafíos que el enfoque de género persigue y que al ser más concretos se revisten de nuevas discusiones, fundamentaciones y alternativas. Este estudio deja la puerta abierta para realizar comparaciones con casos similares, espacios de designación y nos deja como enseñanza

fundamental que la igualdad material no basta con el establecimiento formal de normativa jurídica para hacerse realidad, sino que es necesario fortalecer la voluntad institucional por ir más allá del formalismo jurídico irrestricto y anquilosado, quienes tienen incidencia en la vida de los ciudadanos deben privilegiar una auténtica igualdad de oportunidades y resultados para hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2009). Ley Orgánica Electoral, Código de la democracia. Ley 2. Registro Oficial Suplemento 578. <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2020/02/Ley-Org%C3%A1nica-Electoral-C%C3%B3digo-de-la-Democracia.pdf>
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial, Suplemento 298. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- Ecuador. Consejo Nacional Electoral. (2021a). *Reglamento para el Concurso Público de Méritos y Oposición para la designación de los Miembros del Consejo de Educación Superior y Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, para el periodo 2021-2026* (2021). Registro Oficial, Suplemento 460. <https://1drv.ms/u/s!AmXXoUXTMTfhnnkL2hnJ14YkE-3GU?e=GfIQZT>
- Ecuador. Consejo Nacional Electoral. (2021b). *Resolución PLE-CNE-2-28-9-2021*. Registro Oficial, Suplemento 564. https://www.cne.gob.ec/wp-content/uploads/2021/07/RESOLUCION_PLE-CNE-2-28-9-2021-signed.pdf
- Ecuador. Consejo Nacional Electoral. (2021c). *Resolución PLE-CNE-3-31-5-2021*. Registro Oficial, Suplemento 465. https://www.cne.gob.ec/wp-content/uploads/2021/05/RESOLUCION_PLE-CNE-3-31-5-2021-signed.pdf
- Ecuador. Consejo Nacional Electoral. (2021d). *Resolución PLE-CNE-1-16-7-2021*. https://www.cne.gob.ec/wp-content/uploads/2021/07/RESOLUCION_CONVOCATORIA-signed-1.pdf
- Ecuador. Consejo Nacional Electoral. (2022). *Resolución PLE-CNE-2-16-4-2022*. https://www.cne.gob.ec/wp-content/uploads/2022/04/Aseguramiento_de_la_Calidad.pdf

- Ecuador. Tribunal Contencioso Electoral. (2022a). *Sentencia*. Causa No. 076-2022 TC. https://apps.tce.gob.ec/jml/bajar/Sentencias/b1c1a8_SENTENCIA%20076-22-270622.pdf
- Ecuador. Tribunal Contencioso Electoral. (2022b). *Auto de Aclaración*. Causa No. 076-2022 TCE. <https://vlex.ec/vid/sentencia-n-076-tribunal-910311485>
- Ferrajoli, L. (2005). Juspositivismo crítico y democracia constitucional. *Isonomía - Revista de teoría y filosofía del derecho*, 16, 7-20. <https://www.redalyc.org/journal/3636/363667031001/html/>
- Fuentes-Águila, M. R., Díaz-de Perales, A. V., Brito-Febles, O. P., Sarango-Aguirre, H., Castillo, F. J., & Ramírez-de Castillo, A. (2024). *Perspectivas de la prevención como estrategia del control social en Ecuador*. Editorial UMET.
- Goyes, S. (2013). La paridad, ¿un camino a la igualdad? Análisis de las elecciones 2013. *Democracias*, 1(1), 37-70. <https://doi.org/10.54887/27376192.2>
- Guastini, R. (2014). Interpretar y argumentar. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativas y cualitativas*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V. _
- León Loza, M. J. (2023). Paridad de género y democracia: la integración de los concejos municipales. *Foro: Revista de Derecho*, (39), 65-86. <https://doi.org/10.32719/26312484.2023.39.4>
- Machado López, L. (2023). *Análisis del régimen jurídico de protección de la violencia contra la mujer en el derecho ecuatoriano: algunas causas de su ineficiencia*. Editorial Exced.
- Machado-López, L., Cedeño-Floril, M. P., González-Romero, J. C., & Toasa-Prado, M. N. (2022). Protección a la mujer en el sistema universal, principales instrumentos jurídicos. *Revista Transdisciplinaria De Estudios Sociales Y Tecnológicos*, 2(2), 19-30. <https://doi.org/10.58594/rtest.v2i2.42>
- Medina-Peña, R., & Torres-Espinoza, J. J. (Coord.) (2024). *El neoconstitucionalismo en la protección de los nuevos derechos*. Sophia Editions.
- Ortiz, R., & Carrión Yaguana, V. (2023). Paridad de género en Ecuador: el impacto de la reforma electoral 2020 en la representación descriptiva de las mujeres en la asamblea nacional. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 43(1), 93-114. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-090x2023005000105>
- Polo, E. (2018). Los principios de aplicación de los derechos en la Constitución ecuatoriana: Una mirada desde la doctrina y la jurisprudencia. *Ius Humani. Law Journal*, 7, 223-247. <https://www.iushumani.org/index.php/iushumani/article/view/194/215>
- Sánchez, M. (2011). La Metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el derecho. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 14, 317-358. <http://www.rtfed.es/numero14/11-14.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Martha Janeth Palma-Pico, Andrés Ricardo Aguilar-Chamorro: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

SOBRECARGA LABORAL

Y SU INCIDENCIA EN LOS RIESGOS PSICOSOCIALES: CASO IMPORTADORA TEKNOSSER S.A

WORK OVERLOAD AND ITS IMPACT ON PSYCHOSOCIAL RISKS: THE CASE OF IMPORTADORA TEKNOSSER S.A

Sa Pin Oliver Hou-Cáceres¹

E-mail: sa.houcaceres5413@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9300-4286>

Lupe Cecilia García-Espinoza¹

E-mail: lgarcia@upse.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-1876>

¹ Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hou-Cáceres, S. P. O., & García-Espinoza, L. (2026). Sobrecarga laboral y su incidencia en los riesgos psicosociales: Caso Importadora Teknowsser S.A. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 132-142.

Presentación: 18/10/2025

Aceptación: 14/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El estudio analiza la influencia de los riesgos psicosociales y la sobrecarga laboral, en la salud mental y emocional de los empleados de la Importadora Teknowasser S.A. en Ecuador. A través de encuestas y entrevistas, se identificó que la mayoría de los trabajadores perciben un desequilibrio entre sus responsabilidades laborales y el tiempo destinado al descanso; especialmente, las vacaciones anuales; cuestión asociada a manifestaciones de estrés, ansiedad y disminución de la motivación. Como evidencia se denota que la sobrecarga laboral incide no solo en la vulneración de derechos laborales; sino que también en el mal clima organizacional y las relaciones personales. Los hallazgos demuestran una correlación estadísticamente significativa entre los indicadores de la falta de descanso y deterioro de la salud mental, lo que conlleva a la mejora de la gestión del talento humano para garantizar un mejor bienestar integral de los colaboradores

Palabras clave:

Derechos laborales, gestión del talento humano, riesgos psicosociales, sobrecarga laboral.

ABSTRACT

The study analyzes the influence of psychosocial risks and workload on the mental and emotional health of employees at Importadora Teknowasser S.A. in Ecuador. Through surveys and interviews, it was identified that the majority of workers perceive an imbalance between their work responsibilities and the time allocated for rest; especially, annual vacations; a matter associated with manifestations of stress, anxiety, and decreased motivation. Evidence shows that work overload not only affects the violation of labor rights but also affects poor organizational climate and personal relationships. The findings demonstrate a statistically significant correlation between indicators of lack of rest and deteriorating mental health, which leads to improved human talent management to ensure greater overall employee well-being.

Keywords:

Labor rights, human talent management, psychosocial risks, work overload.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones en el contexto económico de la mano de las incesantes innovaciones tecnológicas, también se han reflejado en el contexto laboral de las organizaciones productoras de bienes y servicios, las cuales implementan versátiles sistemas de gestión del talento humano, a modo de estrategias que garanticen el compromiso de sus empleados con la productividad y la calidad del trabajo y su participación en la toma de decisiones, como una ventaja competitiva que asegure el crecimiento de la organización en el mediano y largo plazo (Ishaq et al., 2023a).

Punto de vista compartido por Ishaq et al. (2023), al remarcar que el sistema de gestión del talento humano es un componente que denota alta responsabilidad social corporativa y aporta al desarrollo sostenible de cualquier organización y definirlo como un proceso direccionado a elevar al máximo las capacidades y habilidades individuales de los miembros de la organización, que debe valorarse como una inversión amortizable por el valor agregado por empleados competentes y comprometidos con los objetivos de su organización.

De los trabajos de Ishaq et al. (2023ab); Serrano Villalba et al. (2025); y Tenorio Castillo & Escudero Nolasco (2024), se infiere que la máxima eficacia del sistema de gestión del talento humano se obtiene por su integración a otros sistemas como Calidad, Mercadotecnia, Gestión de Riesgos, Seguridad y Salud en el Trabajo y otros con entradas y salidas compatibles.

Los sistemas de Gestión de Riesgos y de Seguridad y Salud en el Trabajo, entre la multiplicidad y complejidad de los riesgos a que se exponen los miembros de una organización, Serrano Villalba et al. (2025), particularizan en los riesgos psicosociales, a los cuales definen como factores del entorno laboral capaces de causar daños psicológicos, emocionales o sociales y que tienen su origen en una organización del trabajo deficiente, falta de conciliación, estrés laboral, relaciones interpersonales hostiles o condiciones laborales desfavorables.

La taxonomía de los riesgos psicosociales es relativamente reciente, pues históricamente se enfatizaba en la identificación y gestión de riesgos relacionados con el entorno laboral, sin embargo, la propia evolución de los sistemas de gestión organizacional, llevó a considerar como riesgos a los innumerables factores que influyen en la salud, el bienestar y la calidad de vida de los empleados (Martínez-Mejía, 2023).

De manera que es posible catalogar los principales riesgos psicosociales, de los cuales se derivan una serie de subclasificaciones, que dependen de diversos contextos, categorías y factores intencionados en orientar la búsqueda de su causa raíz, a fin de implementar medidas más eficaces de gestión (Serrano Villalba et al., 2025).

En la Tabla 1, se muestra la taxonomía típica de los riesgos psicosociales.

Tabla 1. Taxonomía típica de los riesgos psicosociales.

Contextos	Categorías	Factores
Personal	Demográficas	Edad, género, etnia o raza, situación económica, etc.
	Psicológicas	Autoestima, percepción del riesgo, autonomía, resistencia a presiones del grupo, aceptación o rechazo del grupo, estrés, síndrome de estar quemado (burnout), pobre capacidad de adaptación, falta de asertividad, baja capacidad de resiliencia, etc.
Familiar	Relaciones familiares	Bajo apoyo familiar, divergencias matrimoniales, separaciones, violencia o clima familiar negativo. etc.
Social	Interrelaciones organizacionales	Organización del trabajo deficiente (ritmo de trabajo excesivo, sobrecarga laboral, alteración del régimen de trabajo/descanso, horarios inflexibles, ambigüedad o conflicto de funciones o exigencia de tareas contradictorias. etc.). Falta de conciliación (dificultades para balancear la vida laboral con la personal). Estrés (exigencias excesivas, falta de control sobre las tareas, presión constante, inseguridad contractual, miedo a perder el empleo). Relaciones interpersonales hostiles (acoso laboral (mobbing), hostigamiento, humillación o exclusión sistemática, mala comunicación interna, bajos niveles de apoyo, etc.). Condiciones laborales desfavorables (alta temperatura, baja iluminación, espacios confinados, condiciones peligrosas o insalubres, etc.).

Fuente: Elaboración propia a partir de Serrano Villalba et al. (2025).

La tabla anterior apunala el concepto de riesgos psicosociales procedente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que según Morales Dávila (2023), alude a un complejo de categorías y factores que se manifiestan en varios niveles de la vida del trabajador y que tiene la capacidad de provocar enfermedades, ausentismo, baja satisfacción laboral y otras consecuencias negativas, cuya mitigación requiere de la implementación de estrategias de prevención y control, así como garantizar el cumplimiento de los derechos laborales.

En la misma investigación de Morales Dávila (2023), se establece la relación trilateral entre la sobrecarga laboral, la inobservancia de los derechos relativos al régimen de trabajo/descanso y horarios de trabajo y el estrés, combinación que “produce insatisfacción, altos grados de rotación de personal e impactan negativamente en la productividad laboral, así como en la calidad en la prestación de servicios” (p. 33), lo cual impulsa a analizar la sobrecarga laboral como un riesgo psicosocial, vinculado a una deficiente organización del trabajo que vulnera el tiempo de descanso, es causa de estrés y transgrede derechos preestablecidos.

En esta dirección, Franco Puga (2021), analiza diversas investigaciones realizadas por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), y la comisión de encargada de los asuntos económicos de la región América Latina y el Caribe, conocida por sus siglas: CEPAL; donde la sobrecarga laboral, comprendida como un conjunto de factores físicos y psicológicos a los que un empleado está expuesto durante su jornada de trabajo, ha sido identificada como un factor clave que afecta la salud física y mental de los empleados, además de impactar en la eficiencia organizacional.

En lo que respecta, Morales Dávila (2023), sostiene que la sobrecarga laboral implica un lado físico, evidente en la realización de movimientos corporales y un lado psíquico, que demanda un esfuerzo mental, condicionados por la capacidad de respuesta del empleado a la demanda de tiempo y recursos para cumplir con la entrega del trabajo y su complejidad, pues a mayor complejidad, mayor demanda de tiempo y recursos y, consecuentemente mayor carga laboral.

La cantidad y complejidad del trabajo requieren de tiempo, que en la mayoría de los casos se obtiene a costa del tiempo pautado para el descanso de los trabajadores como derechos laborales fundamentales, como el disfrute efectivo de las vacaciones anuales, las pausas en la jornada de trabajo y un régimen equilibrado de trabajo/descanso (Franco Puga, 2021).

La sobrecarga laboral sostenida en el tiempo, especialmente cuando no existen mecanismos de organización del trabajo que promuevan un equilibrio adecuado entre trabajo y descanso, puede tener los siguientes efectos:

- a. Trastornos de salud mental como ansiedad y depresión, unidos a trastornos musculoesqueléticos, que aumentan la tensión emocional y la posibilidad de sufrir afecciones cardiovasculares (Serrano Villalba et al., 2025).
- b. Deterioro del bienestar emocional de los empleados, incremento del estrés, visible cuando dan respuestas negativas, desde los puntos de conductual, emocional o psicológico, hasta casos extremos de extenuación emocional, trastornos de personalidad y baja auto-realización, asociados al síndrome de “estar quemado” o **burnout**, en inglés (Bagua Rigcha, 2022; Tenorio Castillo & Escudero Nolasco, 2024).
- c. Disminuye el rendimiento individual y la calidad de vida de los empleados; factores que, a su vez, influyen en el clima organizacional (Peña Ponce, et al., 2022).
- d. Decrece la satisfacción laboral y se incrementa el ausentismo, lo cual puede incidir en la eficiencia de la organización (Franco Puga, 2021).
- e. Dificulta las relaciones familiares, especialmente la crianza, supervisión y formación educativa de los menores de edad (Bagua Rigcha, 2022).

Estas investigaciones coinciden en que la gestión adecuada del talento humano debe considerar políticas que promuevan el equilibrio entre el trabajo y el descanso, garantizando que los empleados disfruten de derechos laborales como las vacaciones anuales pagadas, las pausas en la jornada de trabajo y un régimen de trabajo/descanso adecuado, preestablecidos en convenios internacionales de los cuales Ecuador es país signatario y que tienen su correspondiente respaldo en la Constitución y las leyes nacionales, que se analizan a continuación.

El reconocimiento de los derechos laborales en Ecuador, parte del artículo 33 de la Constitución de la República, que establece el trabajo como derecho económico y deber social garantizado por el Estado, vía de realización personal y asiento de la economía. El numeral 3 del artículo 66, establece el derecho a la integridad física y psicológica de las personas, en relación al numeral 5 del artículo 326 que establece el principio que toda persona tendrá derecho a realizar su trabajo en un ambiente adecuado, que garantice su salud y seguridad física y mental; así como, su calidad de vida general (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Las disposiciones constitucionales tienen su reflejo en el Código de Trabajo, instrumento legal que en su artículo 47, establece una jornada máxima de trabajo de ocho horas diarias y cuarenta horas semanales, el artículo 50, estipula que las jornadas laborales obligatorias no pueden sobrepasar las cinco semanales, mientras que los sábados y domingos se dedicarán al descanso; por su parte, el artículo 69 regula que todo trabajador tiene el derecho a disfrutar de 15 días ininterrumpidos de vacaciones anuales. En relación a la sobrecarga de trabajo,

como riesgo psicofisiológico, encuentra respuesta en los artículos 347, que define los riesgos del trabajo, 348, sobre los accidentes de trabajo y 349, sobre las enfermedades profesionales (Ecuador. Congreso Nacional, 2005).

Muy en relación con el tema, el artículo 118 de la Ley Orgánica del Sistema Nacional de Salud, se establece la obligación de los empleadores de proteger la salud de sus empleados, a través de la prevención, disminución o eliminación de los riesgos (Ecuador. Congreso Nacional, 2002).

Precisamente Bagua Rigcha (2022); y Franco Puga (2021), refieren que organismos internacionales como la OIT, la OMS y la CEPAL han señalado la importancia de garantizar el cumplimiento de los derechos laborales, especialmente los que garantizan una proporción justa entre el trabajo y el descanso. El último autor menciona que la CEPAL ha identificado que, en países como Ecuador, la presión por mantener la productividad lleva a que muchas empresas posterguen el otorgamiento de vacaciones y permitan la acumulación de días; situación catalogada como un patrón preocupante que contribuye a la sobrecarga de trabajo y al desequilibrio entre la vida laboral y la vida familiar del empleado.

Este tema ha sido tratado en diversas investigaciones de nivel global, regional y nacional, de las cuales se han utilizado como antecedentes las siguientes:

Serrano Villalba et al. (2025), estudiaron el impacto de los riesgos psicosociales en la salud y el bienestar de trabajadores españoles; entre ellos, la sobrecarga laboral. Sus principales resultados evidencian la prevalencia de trastornos como el estrés y el síndrome de *burnout* en la muestra estudiada; hallando una relación causa-efecto entre estos y la existencia de sistemas de gestión del talento humano, con procesos poco eficaces de gestión de las cargas laborales y los tiempos de trabajo y descanso establecidos como derechos por la legislación nacional.

Tenorio Castillo & Escudero Nolasco (2024), estudian la influencia de los riesgos psicosociales, con énfasis en la sobrecarga laboral, en la salud psicológica de una muestra de 201 trabajadores en la ciudad de Lima, Perú. Como resultados de mayor relevancia, determinaron que el 30% de la muestra padece o ha padecido alguna vez de trastornos psicológicos como ansiedad, estrés y síndrome de *burnout*, con mayor prevalencia en las mujeres; el 64% considera que la sobrecarga laboral es causante de problemas de salud mental, cansancio emocional, afectaciones en las relaciones interpersonales y no favorecen las respuestas cognitivo-emocionales; los riesgos psicosociales “podrían ser regulados con una adecuada gestión” (p. 12).

Franco Puga (2021), investiga la relación entre la sobrecarga de trabajo y el estrés laboral en una muestra de 36

trabajadores de una institución financiera pública de la ciudad de Quito, Ecuador. Sus resultados más significativos destacan que 35% está expuesto a altos niveles de sobrecarga laboral y el 17 % a niveles muy altos; el 47,22 % manifiesta tener un nivel medio de posibilidad para variar su ritmo de trabajo y el 44,44 % cree tener un nivel medio de posibilidad para hacer pausas laborales; el 67 % de los empleados evaluados se consideran afectados en mayor o menor grado por el estrés laboral. Finalmente se considera que existe una correlación positiva considerable entre la sobrecarga laboral y el estrés, en la cual la programación balanceada entre los tiempos de trabajo y descanso, ejerce una influencia significativa.

Bagua Rigcha (2022), estudia la relación de la sobrecarga laboral, la salud de los empleados y los derechos laborales establecidos por convenios internacionales y la legislación vigente. Tomando como referencia una población de 90 empleados de la ciudad de Riobamba, Ecuador, obtuvo como resultados que el 80% considera que la sobrecarga laboral es un riesgo de carácter psicosocial, que genera estrés laboral y con el paso del tiempo el síndrome de *burnout*, el 75% atribuye la sobrecarga laboral a un desbalance entre el tiempo de trabajo y el tiempo que se debe dedicar al descanso y el 90% cree que derechos laborales relativos a la jornada de trabajo y las vacaciones no son tenidos en cuenta por su empleador.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo el análisis de la sobrecarga laboral y los riesgos psicosociales en los colaboradores de la Importadora Teknowasser S.A.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para esta investigación se empleó un enfoque mixto con diseño no experimental, de tipo descriptivo. La elección de un enfoque mixto permitió recoger datos cuantitativos y cualitativos a través de encuestas estandarizadas entrevistas semiestructuradas, facilitando una comprensión integral del fenómeno. Fueron empleados métodos del nivel empírico como: el análisis de documentos, para la consulta de diferentes fuentes bibliográficas y los registros de la organización relativos al tiempo de trabajo, vacaciones acumuladas, etc. Se utilizaron también métodos del nivel teórico como: el analítico-sintético, para el análisis de la bibliografía, los fundamentos teóricos y metodológicos, en el procesamiento de datos, así como para arribar a conclusiones; el inductivo-deductivo, para el planteamiento de preguntas científicas y la proposición de soluciones; el histórico-lógico para estudiar el desarrollo de la problemática objeto de estudio a través del tiempo, estableciendo los nexos internos, principios y regularidades transitando desde lo general a lo particular y viceversa (Hernández et al., 2006).

Las dos variables centrales del estudio son: los riesgos psicosociales, entendidos como aquellos factores del entorno laboral que influyen en la salud, el bienestar y la calidad de vida de los trabajadores (Martínez-Mejía, 2023) y la sobrecarga laboral, conceptualizada como la percepción subjetiva del trabajador respecto a una cantidad excesiva de tareas o responsabilidades asignadas, en relación con el tiempo y los recursos disponibles (Morales Dávila, 2023).

La unidad de análisis es la Importadora Teknowasser S.A., cuya actividad económica consiste en la venta al por menor de perfumes y artículos cosméticos, así como de juegos y juguetes de todos los materiales, domiciliada en la parroquia Olmedo (San Alejo), cantón Guayaquil, provincia Guayas, Ecuador.

La muestra es igual a la población de 50 empleados (25 hombres y 25 mujeres), pertenecientes a diferentes áreas de la empresa, tal cual se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Empleados de la Importadora Teknowasser S.A.

Áreas	Empleados		
	Total	Hombres	Mujeres
Gerencia general	2	1	1
Gerencia ejecutiva	3	1	2
Gestión del Talento Humano	5	2	3
Economía y Finanzas	6	3	3
Gestión Comercial	5	3	2
Operaciones y logística	18	10	8
Ventas	11	5	6
TOTAL	50	25	25

Para identificar la exposición a riesgos psicosociales en la organización, se aplicó el instrumento aprobado por el Ministerio del Trabajo ecuatoriano para evaluar los riesgos psicosociales presentes en el ámbito laboral, a través de 58 ítems con una escala de respuestas tipo Likert con puntuaciones del 1 al 4. Las preguntas se reparten en 8 dimensiones: 1) carga de trabajo, 2) desarrollo de competencias, 3) liderazgo, 4) margen de acción y control, 5) organización del trabajo, 6) recuperación, 7) soporte y apoyo y, 8) otros puntos importantes (Ecuador. Congreso Nacional, 2002).

Para la medición de las dimensiones de riesgo psicosocial que alcanzaron los mayores valores, se utilizó un cuestionario elaborado por Franco Puga (2021), para recoger la percepción de los empleados, acerca de la relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales tales como: el cumplimiento de jornadas de trabajo, el disfrute real de las vacaciones anuales, la disponibilidad de pausas laborales y otros derechos similares dispuestos por la legislación nacional.

Este cuestionario posee 8 preguntas, a medir por una escala tipo Likert con puntuaciones del 1 al 4.

Para estudiar la relación entre la sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales, se aplicó el Cuestionario de Salud General GHQ-12 (Goldberg & Williams, 1988), validado en Ecuador por Moreta-Herrera et al. (2018), para medir la salud mental de los empleados más expuestos a dicha interrelación. Este instrumento posee 12 preguntas que deben responderse mediante una escala tipo Likert, con respuestas enumeradas del 1 al 4.

Adicionalmente, a través de un muestreo por conveniencia se seleccionó una muestra de 10 empleados para participar en entrevistas semiestructuradas, cuyo propósito fue profundizar en las implicaciones emocionales y laborales de la acumulación de vacaciones no gozadas.

El procedimiento para la aplicación de estos instrumentos comenzó con la aprobación de alta dirección de la organización y se aplicaron de forma presencial, durante la jornada laboral, cumpliendo las normas éticas establecidas para la investigación con seres humanos.

El procesamiento estadístico, se realizó mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23.0; a partir del cual se realizaron estadísticas descriptivas e inferenciales, los datos resultantes se presentaron en forma de tablas para facilitar su comprensión e interpretación.

RESULTADOS Y DISCUSION

Los resultados se presentan en varios momentos. En primer lugar, se ofrece el análisis de la identificación y evaluación del riesgo psicosocial. Posteriormente se realiza el análisis de la relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales de acuerdo con el cuestionario de sobrecarga laboral, especialmente adecuado para esta organización en base a los aportes de Franco Puga (2021) y finalmente se aplicó el cuestionario de Salud General GHQ-12 (Goldberg & Williams, 1988), validado en Ecuador a los 37 de los 50 empleados que manifestaron determinados síntomas de estrés laboral. De los resultados anteriores se comprobó la relación estadística por intermedio del coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Cuestionario de Evaluación Psicosocial en Espacios Laborales

Los datos socio-demográficos que encabezan este instrumento, demuestran que en la Importadora Teknowasser S.A., existe paridad de género (ver tabla 2), de igual forma, la composición etaria de los empleados se ubica en el rango de los 25 a 42 años de edad.

Los resultados obtenidos en cada dimensión se muestran de forma porcentual en la tabla 3.

Tabla 3. Identificación y evaluación del riesgo psicosocial.

Dimensiones del riesgo psicosocial	Valoración del riesgo		
	Bajo	Medio	Alto
1) Carga de trabajo	34%	62%	4%
2) Desarrollo de competencias	90%	5%	0%
3) Liderazgo	84%	16%	0%
4) Margen de acción y control	78%	22%	0%
5) Organización del trabajo	86%	14%	0%
6) Recuperación	84%	16%	0%
7) Soporte y apoyo	88%	12%	0%
8) Otros puntos importantes:	///	///	///
8.1 Acoso discriminatorio	98%	2%	0%
8.2 Acoso laboral	100%	0%	0%
8.3 Acoso sexual	100%	0%	0%
8.4 Adicción al trabajo	94%	6%	0%
8.5 Condiciones del trabajo	98%	2%	0%
8.6 Doble presencia (trabajo-familia)	94%	6%	0%
8.7 Estabilidad laboral	92%	8%	0%
8.8 Salud auto percibida	26%	66%	8%

En la tabla 3 se evidencia que la mayor parte de los empleados de la Importadora Teknowasser S.A., consideran que la sobrecarga laboral es el principal riesgo de tipo psicosocial a que están expuestos, pues 31 de ellos, equivalentes al 62% de la muestra (n=50), lo evalúa como un riesgo medio o moderado que puede tener de efectos nocivos para su salud a mediano plazo y 2 empleados, equivalentes al 6% de la muestra, lo evalúa como un riesgo alto, con efectos negativos potenciales inmediatos para su salud. Este resultado es igual al alcanzado por la investigación de Franco Puga (2021), sobre el efecto de la sobrecarga de trabajo en trabajadores de una institución financiera pública de Quito, Ecuador, además se asemeja a los hallazgos de Tenorio Castillo & Escudero Nolasco (2024), quienes estudiaron la influencia de los riesgos psicosociales, especialmente la sobrecarga laboral, en una muestra de 201 trabajadores en Lima, Perú.

Otro resultado destacable es que 33 empleados, equivalentes al 66% de la muestra (n=50), percibe que los riesgos psicosociales, particularmente la sobrecarga laboral, influyen en sus condiciones de salud, mientras que 4 de ellos, equivalentes al 8% de la muestra, cree que el valor de este riesgo es alto. Estos valores son bien próximos a los hallados por las investigaciones de Bagua Rigcha (2022); y de Tenorio Castillo & Escudero Nolasco (2024), realizadas en Ecuador y Perú, respectivamente; aunque

también coinciden con los criterios de Serrano Villalba et al. (2025), al relacionar la sobrecarga laboral sostenida con trastornos de la salud mental y trastornos musculoesqueléticos, sin dejar de mencionar las evidencias de Peña Ponce et al. (2022); junto a las de Braunheim et al. (2024), relacionadas con el deterioro de la calidad de vida de los trabajadores por esta causa.

Las restantes dimensiones de riesgos psicosociales alcanzan evaluaciones bajas, que implican el mínimo potencial de riesgo para la salud y la inexistencia de efectos negativos en el corto plazo.

De forma sintética, los resultados de la aplicación de este instrumento muestran que la sobrecarga laboral se evalúa como un riesgo de grado medio a alto, que incide en los riesgos psicosociales a que están expuestos los empleados de la Importadora Teknowasser S.A.

Cuestionario de sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales

Una vez identificada y valorada la sobrecarga laboral como un riesgo cuya gradación asciende de media a alta, en relación a los riesgos psicosociales presentes en la Importadora Teknowasser S.A., se aplica un cuestionario de sobrecarga laboral, especialmente elaborado para esta organización en base a los aportes de Franco Puga (2021).

Este instrumento fue elaborado para recoger la percepción del total de la muestra (n=50) de empleados, acerca de la relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales tales como: el cumplimiento de jornadas de trabajo, el disfrute real de las vacaciones anuales, la disponibilidad de pausas laborales y otros derechos similares dispuestos por la legislación nacional. Sus resultados se muestran en forma porcentual en la tabla 4.

Tabla 4. Relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales.

Preguntas	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
1 ¿Trabaja más del horario establecido?	0%	6%	82%	12%
2 ¿Trabaja los sábados y domingos?	2%	4%	84%	10%
3 ¿Debe trabajar horas extras o llevar trabajo a casa?	6%	26%	38%	30%
4 ¿Le permiten tomar tiempo libre para resolver asuntos personales?	82%	18%	0%	0%

5 ¿Descansa 48 horas consecutivas en la semana?	64%	30%	4%	2%
6 ¿Disfruta los días concedidos por vacaciones anuales?	20%	6%	36%	38%
7 ¿Acumula períodos vacacionales sin disfrutar?	40%	34%	8%	18%
8 ¿La carga de trabajo le parece equilibrada con el tiempo de descanso?	14%	18%	52%	16%

Fuente: Elaboración propia a partir de Franco Puga (2021).

En la tabla anterior se observa que a la mayor parte de los empleados de la Importadora Teknowasser S.A., les parece que no existe un equilibrio adecuado entre la carga de trabajo y el tiempo reservado al descanso para reponer energía física y mental; según las respuestas a la pregunta 8, 26 empleados, equivalentes al 52% de la muestra (n=50), consideran que casi nunca se cumple este equilibrio, a lo cual se acompaña la opinión de 8 empleados, equivalentes al 16% de la muestra que respondieron que nunca; lo que a simple vista establece una fuerte relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales y los resultados obtenidos en la dimensión: 1) Carga de trabajo, del Cuestionario de Evaluación Psicosocial en Espacios Laborales (Ver tabla 3).

También es evidente la existencia de una relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales relacionadas con el régimen de trabajo/descanso aplicado en la organización, muy particularmente en lo referido a las vacaciones anuales, donde en la pregunta 6, 18 empleados, equivalentes al 36% de la muestra dicen que casi nunca disfrutaban los días concedidos por vacaciones y 19 empleados, equivalentes al 38% de la muestra dice que nunca. En este aspecto, resultan significativas las respuestas a la pregunta 7, en la cual 20 empleados, equivalentes al 40% de la muestra dicen que siempre acumulan vacaciones y 17 empleados, equivalentes al 34% de la muestra dicen que casi siempre tienen que posponer el disfrute de sus vacaciones, lo cual quiere decir que del total de encuestados (n=50), un 74% manifestó haber acumulado períodos vacacionales sin disfrutar durante los últimos años.

Estos resultados son congruentes con lo expresado por Franco Puga (2021), que cita a Stora (1991), para identificar la sobrecarga laboral como un riesgo psicosocial y una de las fuentes causales de estrés y otros trastornos mentales por el trabajo excesivo, la carga excesiva de tareas y la vulneración del régimen de trabajo y descanso; además se debe destacar que, a estos efectos negativos sobre la salud de los empleados, entran a considerarse la

infracción de regulaciones legales vigentes en materia de derechos laborales (Bagua Rigcha, 2022).

Cuestionario de Salud General GHQ-12

Para estudiar la influencia de la relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales, se aplicó el Cuestionario de Salud General GHQ-12 (Goldberg & Williams, 1988), validado en Ecuador por Moreta-Herrera et al. (2018), para medir la salud mental de los 37 empleados que dijeron nunca o casi nunca pueden gozar de descanso por vacaciones y tener acumulados períodos vacacionales sin disfrutar durante los últimos años. Los resultados de la aplicación de este instrumento se muestran en forma porcentual en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados del Cuestionario de Salud General (GHQ-12).

Preguntas	Mucho más que lo habitual	Bastante más que lo habitual	Menos que lo habitual	No, en absoluto
1 ¿Se ha podido concentrar en lo que hace?	13.5%	16.2%	56.8%	10.8%
2 ¿Ha perdido mucho sueño por preocupaciones?	10.8%	48.6%	24.3%	16.2%
3 ¿Siente que está desempeñando un rol útil en la vida?	10.8%	21.6%	48.6%	18.9%
4 ¿Se siente en capacidad de adoptar decisiones?	8.1%	18.9%	45.9%	27.0%
5 ¿Se ha sentido continuamente tenso y abrumado?	29.7%	40.5%	16.2%	13.5%
6 ¿Ha pensado que es incapaz de superar sus dificultades?	32.4%	43.2%	13.5%	10.8%
7 ¿Ha disfrutado haciendo sus actividades cotidianas?	13.5%	59.5%	18.9%	8.1%
8 ¿Ha tenido la capacidad de enfrentar sus problemas?	10.8%	21.6%	40.5%	27.0%
9 ¿Se ha sentido poco feliz y deprimido?	13.5%	62.2%	16.2%	8.1%
10 ¿Ha perdido confianza en sí mismo?	13.5%	18.9%	51.4%	16.2%
11 ¿Ha pensado que es alguien que no sirve para nada?	18.9%	29.7%	45.9%	5.4%

12 ¿Se siente prudentemente feliz a pesar de todas las circunstancias?	5.4%	13.5%	51.4%	29.7%
--	------	-------	-------	-------

Según la interpretación general de los resultados del Cuestionario de Salud General o GQH-12 (Goldberg & Williams, 1988), el 64% la muestra total de empleados (n=37), manifestó determinados síntomas de estrés laboral, definido por la Organización Mundial de la Salud, como una reacción que puede presentar una persona por las exigencias y presiones laborales que ponen a prueba su capacidad para manejar la situación, según se expresa en Franco Puga (2021), aunque en ningún caso se manifestó el síndrome de *burnout*. Este resultado coincide con los hallazgos de Bagua Rigcha (2022); y los de Tenorio Castillo & Escudero Nolasco (2024).

El 36% restante mencionó haber sufrido algún otro trastorno de su salud mental como ansiedad, depresión, desmotivación o apatía hacia sus responsabilidades cotidianas, resultado que coincide con los hallazgos de Serrano Villalba et al. (2025).

Adicionalmente al análisis frecuencial, se obtuvo la matriz de correlaciones bivariadas de acuerdo con el coeficiente Rho de Spearman, considerando la escala ordinal de medición en ambos instrumentos. Para esta ocasión se correlacionaron las preguntas del cuestionario sobre salud general con el promedio de las puntuaciones entre ítem 6, 7 y 8 relacionados con las percepciones sobre el período vacacional según el instrumento validado por Franco Puga (2021) sobre la sobrecarga laboral, los riesgos psicosociales y condicionantes organizacionales (tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones bivariadas (r-Spearman).

Preguntas GQH-12	Promedio de las percepciones sobre período vacacional (Mediana) Cuestionario sobrecarga laboral	
	Coeficiente Spearman	Valor p
1 ¿Se ha podido concentrar en lo que hace?	0,846**	0,00
2 ¿Ha perdido mucho sueño por preocupaciones?	0,736**	0,00
3 ¿Siente que está desempeñando un rol útil en la vida?	0,835**	0,00
4 ¿Se siente en capacidad de adoptar decisiones?	0,825**	0,00
5 ¿Se ha sentido continuamente tenso y abrumado?	0,833**	0,00

6 ¿Ha pensado que es incapaz de superar sus dificultades?	0,834**	0,00
7 ¿Ha disfrutado haciendo sus actividades cotidianas?	0,660**	0,00
8 ¿Ha tenido la capacidad de enfrentar sus problemas?	0,841**	0,00
9 ¿Se ha sentido poco feliz y deprimido?	0,643**	0,00
10 ¿Ha perdido confianza en sí mismo?	0,837**	0,00
11 ¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?	0,893**	0,00
12 ¿Se siente razonablemente feliz considerando todas las circunstancias?	0,742**	0,00

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Como puede apreciarse se evidencia en los 37 empleados afectados, la existencia de altas y significativas correlaciones entre su salud mental y la acumulación o no disfrute de los días de vacaciones, que les imposibilita equilibrar la carga de trabajo con el tiempo de descanso. Estas correlaciones son relevantes desde el punto de vista estadístico, pues alcanzan un nivel de significación del 1%.

Entrevista

La entrevista se aplicó a una muestra de empleados (n=10), a través de un diseño semiestructurado alrededor de los siguientes temas:

- Riesgos psicosociales presentes en la organización.
- Sobrecarga laboral.
- Relación sobrecarga laboral/riesgos psicosociales/condicionantes organizacionales.
- Influencia en la salud mental.
- Criterios personales de los entrevistados.

De forma general, los testimonios refuerzan los hallazgos de los instrumentos aplicados, aunque el 100% de los participantes señaló que la postergación de vacaciones se debía a la alta carga operativa, presión por metas comerciales y la escasa planificación del personal de reemplazo. Una entrevistada expresó: *“Sé que tengo vacaciones pendientes, pero siempre hay mucho trabajo y no quiero dejar a mi equipo solo”*. Este tipo de discurso se repitió en varias declaraciones, reflejando una cultura organizacional orientada al cumplimiento de resultados, en detrimento del descanso, la salud mental y el estricto cumplimiento de derechos laborales establecidos por la legislación ecuatoriana.

Asimismo, se identificó que esta situación ha generado un ambiente laboral tenso, afectando las relaciones interpersonales, el rendimiento individual, el clima organizacional y la calidad de vida de los empleados (Campos et al., 2025; Peña Ponce et al., 2022), tanto como en la satisfacción laboral, el ausentismo, y la eficiencia de la organización (Franco Puga, 2021), como en las relaciones familiares, especialmente la crianza, supervisión y formación educativa de los menores de edad (Bagua Rigcha, 2022).

CONCLUSIONES

Los resultados de la aplicación del Cuestionario de Evaluación Psicosocial en Espacios Laborales, del Ministerio del Trabajo de Ecuador, muestran que la sobrecarga laboral se evalúa como un riesgo de grado medio a alto, que incide en los riesgos psicosociales a que están expuestos los empleados de la Importadora Teknowasser S.A.

A la mayor parte de los empleados de esta organización les parece que no existe un equilibrio adecuado entre la carga de trabajo y el tiempo reservado al descanso para reponer energía física y mental, el 68% considera que nunca o casi nunca se logra este equilibrio, en el cual influye significativamente la acumulación de vacaciones sin goce.

Los resultados del Cuestionario de Salud General (GQH-12), revela que el 64% de la muestra de empleados (n=37), manifestó determinados síntomas de estrés laboral, aunque en ningún caso se manifestó el síndrome de *burnout*. El 36% restante mencionó haber sufrido algún otro trastorno de su salud mental como ansiedad, depresión, desmotivación o apatía hacia sus responsabilidades cotidianas.

Se evidenció la existencia de una relación estadísticamente significativa y directa entre la carga laboral y las percepciones de los empleados sobre la necesidad del período de vacaciones, lo que incide directamente en la aparición de riesgos psicosociales. Se evidencia que el derecho laboral al descanso no solo tiene una función jurídica, sino también protectora del bienestar emocional del trabajador. Se recomienda que la empresa implemente política de control sobre el goce oportuno de vacaciones, así como una medición periódica de la carga laboral con base en metodologías como las de Morales Dávila (2023); y Rios (2016), lo cual permitirá mejorar las relaciones interpersonales, el rendimiento individual, el clima organizacional y la calidad de vida de los empleados.

REFERENCIAS

Bagua Rigcha, K. F. (2022). La sobrecarga laboral de trabajadores y el derecho a la salud [Tesis de Grado, Universidad Regional Autónoma de los Andes].

Campos-Gómez, A. A. del C., Peralta-Jiménez, Y., & Romero-Aguirre, G. de los Á. (Coord.). (2025). *Retos actuales de la salud mental y trascendencia social*. Sophia Editions.

Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Ecuador. Congreso Nacional. (2002). *Ley Orgánica del Sistema Nacional de Salud*. Registro Oficial 670. <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2021-08/Documento Ley%20Org%C3%A1nica%20del%20Sistema%20Nacional%20de%20Salud.pdf>

Ecuador. Congreso Nacional. (2005). *Código de Trabajo*. Registro Oficial Suplemento 167. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/CODI-GO-DE-TRABAJO_act_nov-2021.pdf

Franco Puga, D. A. (2021). *Relación de la sobrecarga de trabajo y el estrés laboral en el área de crédito de una institución financiera pública de la ciudad de Quito* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].

Goldberg, D., & Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. NFER-Nelson.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (7ma. Ed.)*. McGraw Hill.

Ishaq, M. I., Kaleem, I., & Lukman, T. (2023a). Strategic human resource management practices; insights from hotels in the Upper West Region, Ghana. *International Journal of Management & Entrepreneurship Research*, 5(12), 991-1011. <https://doi.org/10.51594/ijmer.v5i12.644>

Ishaq, M. I., Sarwar, H., Franzoni, S., & Palermo, O. (2023b). *The nexus of human resource management, corporate social responsibility and sustainable performance in upscale hotels: A mixed-method study*. *International Journal of Emerging Markets*, 20(13), 1-29. <https://doi.org/10.1108/IJOEM-04-2022-0714>

Martínez-Mejía, E. (2023). Espectro de los factores psicosociales en el trabajo: progresión desde los riesgos psicosociales hasta los protectores psicosociales. *CIENCIA ergo-sum*, 30(2). <http://doi.org/10.30878/ces.v30n2a11>

Morales Dávila, J. E. (2023). Metodología para la medición de carga laboral. *Revista de Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 7(1), 31-45. <https://doi.org/10.36314/cunori.v7i1.206>

- Moreta-Herrera, R., López-Calle, C., Ramos-Ramírez, M. & López-Castro, J. (2018). Estructura factorial y fiabilidad del Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12) en universitarios ecuatorianos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(3), 35-42. <https://www.redalyc.org/journal/3334/333464720002/html/>
- Peña Ponce, D. K., Toala Pincay, M. Y., & Toala Pincay, B. A. (2022). Sobrecarga de trabajo: efectos sobre la productividad y calidad de vida. *RECI MUNDO*, 6(1), 29-40. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8878574.pdf>
- Serrano Villalba, M. D., Leal Fernández, J., Ortiz Luna, S., Galán Gracia, E., Bamba Asensio, M., & Sarango Solórzano, M. del C. (2025). Salud laboral: riesgos psicosociales y su impacto en el bienestar de los trabajadores. *Ocronos*, 8(6), 812-826. https://revistamedica.com/salud_laboral_riesgos_psicosociales_impactobienestar/
- Tenorio Castillo, V. R., & Escudero Nolasco, J.C. (2024). Factores de riesgos psicosociales y malestar psicológico en trabajadores peruanos. *Revista de Investigación en Psicología*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.15381/rin-vp.v27i2.28132>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Sa Pin Oliver Hou-Cáceres, Lupe Cecilia García-Espinoza: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

DESARROLLO

DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

DEVELOPMENT OF LITERACY SKILLS IN FIRST GRADE STUDENTS FROM A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE

Fermín Cuervo-Ramírez¹

E-mail: fermincuervo@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5231-8027>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cuervo-Ramírez, F.(2026). Desarrollo de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado desde una perspectiva sociocultural. *Revista Episteme & Praxis*, 4(1), 143-155.

Presentación: 24/10/2025

Aceptación: 29/11/2025

Publicación: 01/01/2026



RESUMEN

El proceso de adquisición de la lectoescritura en el primer grado en la escuela primaria ha sido un tema relevante; lograr el desarrollo de habilidades lingüísticas como el de leer y escribir en los primeros años es clave para adquirir nuevos conocimientos en grados posteriores, sin embargo, se ha constatado que aún se utilizan métodos sintéticos para este fin, sin considerarlo como una práctica cotidiana; lo que originó el objetivo de investigación de implementar actividades permanentes y literacidad para contribuir al mejoramiento del desarrollo de habilidades de lectoescritura. La metodología se sustenta en un enfoque mixto con diseño pre-experimental. En la pre-prueba se aplicó un diagnóstico a un grupo de 13 alumnos de la Escuela Primaria “Teodomiro Manzano” en el que se obtuvo como resultado alumnos con diferentes niveles: cinco son presilábicos, dos silábicos, tres silábico-alfabéticos y tres más son alfabéticos. Posteriormente se aplicó la propuesta de intervención que consistió en la implementación de actividades permanentes y literacidad. En la post-prueba el instrumento de dictado aplicado muestra un avance significativo. Se concluye que las actividades permanentes y literacidad mejoran la adquisición de la lectoescritura en el primer grado de primaria en México.

Palabras clave:

Habilidades, lectoescritura, actividades permanentes, lectura, escritura.

ABSTRACT

The process of acquiring literacy in first grade has been a significant topic; developing linguistic skills such as reading and writing in the early years is key to acquiring new knowledge in later grades. However, it has been observed that synthetic methods are still used for this purpose, without considering it as a daily practice. This led to the research objective of implementing ongoing literacy activities to contribute to the improvement of literacy skills. The methodology is based on a mixed-methods approach with a pre-experimental design. In the pre-test, a diagnostic assessment was administered to a group of 13 students from the “Teodomiro Manzano” Elementary School, revealing students at different levels: five were pre-syllabic, two syllabic, three syllabic-alphabetic, and three alphabetic. Subsequently, the proposed intervention, consisting of ongoing literacy activities, was implemented. In the post-test, the dictation instrument used showed significant progress. It is concluded that ongoing activities and literacy improve the acquisition of reading and writing skills in the first grade of primary school in Mexico.

Keywords:

Skills, literacy, ongoing activities, , reading, writing.

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son acciones fundamentales para la comunicación del ser humano, de tal manera que se ha vuelto determinante en la vida social del individuo. A partir de los años noventa en Europa se estableció un enfoque social y cultural que se ha relacionado con el concepto de literacidad en lo que se refiere al proceso de enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades comunicativas, los estudios se iniciaron en el Reino Unido con la denominación de *New Literacy Studies*. Estas conceptualizaciones trataron de fortalecer el enfoque sociocultural que diversos autores han planteado para promover el desarrollo de habilidades de la lectoescritura. Según Lozano (2024) “la literacidad como concepto se refiere a la traducción literal del término anglosajón literacy. Este término está relacionado con las competencias o habilidades del lenguaje oral, escuchar, hablar y el escrito, leer y escribir” (p. 94).

Este enfoque expuso una nueva forma de abordar lo que tradicionalmente se le llamaba alfabetización, sin embargo, datos de organismos internacionales demuestran recientemente que a pesar de que existen aportaciones con nuevas propuestas y estrategias en la educación básica en el desarrollo de habilidades de la lectura y escritura sigue siendo un problema latente como lo da a conocer en su investigación Gómez et al. (2021) haciendo alusión a la fuente que la UNESCO emitió en 2017 expresa un problema grave en la lectura y escritura:

En el mundo hay 750 millones de jóvenes y adultos que no aprendieron a leer y escribir, además de 50 millones de niños que no tienen competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Este es un grave problema que impide a las personas integrarse plenamente a un mundo donde la comunicación mediante la letra impresa, en medios físicos y digitales, es fundamental (p. 2).

Este problema se agravó aún más recientemente con la pandemia del COVID 19 que conmovió a la población mundial y que además obligó a todos al hacinamiento trabajando de manera virtual o a distancia situación que provocó un rezago escolar en el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura, siendo que estas son fundamentales en la adquisición y comprensión de nuevos aprendizajes en otras áreas del conocimiento, como lo estipula el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025)

Este dominio es crucial para asegurar la continuidad escolar y evitar el abandono educativo. Es esencial para el acceso a oportunidades académicas y para la plena participación ciudadana y laboral en la vida adulta. Sin estas competencias básicas, los estudiantes enfrentan barreras significativas que limitan su desarrollo personal y su integración en la sociedad (p. 10).

Según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025) en América Latina: “7 de cada 10 niños de la región que se encuentran finalizando el nivel primario no alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje en comprensión lectora y 6 de cada 10 estudiantes de 15 años según la evaluación PISA de 2022” (p. 10). Esto demuestra que es urgente buscar estrategias que promuevan el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la escuela primaria, basadas no solamente en la decodificación y la alfabetización sino en prácticas sociales relacionadas con el contexto, como lo menciona Mora et al. (2025) “las estrategias didácticas interactivas propician entornos de aprendizaje dinámicos y colaborativos, fortaleciendo habilidades lectoras desde la reflexión crítica y la socialización” (p. 104).

Diversas investigaciones en América Latina se han centrado en el proceso de desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura, ya que este representa una condición esencial para integrarse a la sociedad, como en el caso del Proyecto Educativo Institucional de Colombia en el que según los docentes cuentan con un libro de texto de lectura y composición en español, sin embargo aseguran que se concreta más en ejercicios de escritura, motricidad fina, sin representar actos de pensar en la producción de textos, en consecuencia existe poca producción de situaciones cotidianas, Chalcá et al. (2020) hacen una crítica al contenido de este apoyo didáctico debido a que “no aparece de manera explícita el trabajo con las habilidades lectoras para encauzar su formación desde la enseñanza de la Lengua Castellana” (p. 5).

El enfoque de la enseñanza de la lectura y la escritura se ha ido modificando, existen investigaciones en donde se planteaba un enfoque gramatical identificado por dos situaciones que se tenían que cumplir, Según Pérez (2022).

El primero concierne a prácticas que parten del supuesto de que, para desarrollar procesos de lectura y escritura, alumnos y alumnas deben dominar, primero, una serie de conocimientos gramaticales. En el segundo énfasis se asumen como técnicas para decodificar y codificar respectivamente (p. 189).

Este enfoque buscaba afianzar la manipulación de un código lingüístico que se adquiriría con la mecanización de actividades para adquirir la representación gráfica.

Por otra parte, estudios recientes reconocen a la literacidad con un enfoque sociocultural a los actos de leer y escribir y su relación con los contextos en el que se desarrollan. En España y Latinoamérica esta corriente se la ha llamado la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, estos fundamentos teóricos dan sentido a la literacidad como una práctica humana e interacción personal y social. De modo que ya no se busca solo el

dominio y la apropiación del código lingüístico, sino que como dice Ramos et al. (2025):

El aprendizaje de la lengua escrita no se limita al aprendizaje del código, sino que abarca un conjunto de prácticas situadas que se llevan a cabo en la interacción social en distintos dominios de la vida de las personas. Estas prácticas están ligadas al contexto y tienen un propósito social y específico (p. 156).

Como se puede constatar el problema en el desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura se presenta muy frecuentemente en la de Educación Básica General y en el ámbito internacional dependiendo del enfoque que el docente y la escuela impulse para promover su desarrollo, así lo define Silveira (2013) cuando menciona que:

Frente a esta situación de la lectura, la contextualización y las prácticas deben ser revisadas y cuestionadas ya que los sujetos proceden de un ámbito sociocultural específico que les da herramientas de interpretación, pero la situación de la escuela y la enseñanza presentan un escenario artificial desnaturalizado que, a veces, puede entorpecer la lectura y los aprendizajes (p. 111).

Esta situación posteriormente resulta desfavorable en el aprendizaje de los alumnos. Según Pisco, & Navarrete, (2023) “la lectoescritura es sumamente importante en la formación educativa de los estudiantes para que logren desarrollar la capacidad en el ámbito académico y productivo” (p. 3). Por el contrario si esta se desarrolla considerando el contexto sociocultural suele ser más interesante para los alumnos como lo manifiesta Barbosa (2023) “las prácticas sociales de lectura y escritura son un conjunto de actividades que favorecen la construcción de diferentes artefactos para el aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela” (p. 2).

La obra de Rojas-Valladares y Pire-Rojas (2024) aporta un marco teórico sólido para comprender el desarrollo de la lectoescritura en primer grado desde una perspectiva sociocultural, al enfatizar que los procesos educativos, particularmente los relacionados con el lenguaje escrito, no se construyen exclusivamente en el espacio escolar, sino en la interacción permanente entre la escuela, la familia y el contexto sociocultural del estudiante. Esta concepción resulta especialmente pertinente para este estudio, ya que sustenta la idea de la lectoescritura como una práctica social situada, vinculada a experiencias cotidianas, significados compartidos y mediaciones culturales, más allá de la aplicación mecánica de métodos sintéticos.

Asimismo, los autores destacan que la participación activa de la familia en los procesos educativos favorece la continuidad de las prácticas de lectura y escritura fuera del aula, lo cual refuerza el impacto de las actividades permanentes y de literacidad implementadas en el contexto escolar. Desde el plano pedagógico, la obra

contribuye a fundamentar la necesidad de propuestas de intervención que integren lo escolar y lo comunitario, promoviendo ambientes alfabetizadores coherentes y culturalmente relevantes para los niños.

En este sentido, la relación escuela-familia se convierte en un eje estratégico para potenciar el desarrollo de habilidades de lectoescritura, especialmente en los primeros grados, donde la construcción del significado del lenguaje escrito depende en gran medida de la interacción social, el acompañamiento adulto y la valoración cultural de la lectura y la escritura. Estas aportaciones fortalecen la base conceptual del estudio y respaldan sus resultados, al situar la literacidad como un proceso social, dinámico y compartido.

Desde la perspectiva sociocultural propuesta por Vygotsky (2020), la adquisición de la lectoescritura en el primer grado debe entenderse como un proceso mediado socialmente, en el que el lenguaje cumple una función central en el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento. La obra *de este autor* aporta fundamentos teóricos clave para comprender que aprender a leer y escribir no es un acto mecánico ni exclusivamente individual, sino una práctica cultural que se desarrolla mediante la interacción con otros, especialmente con adultos y pares más competentes.

En este sentido, la noción de mediación y de zona de desarrollo próximo resulta esencial para explicar cómo las actividades permanentes de lectura y escritura, cuando están acompañadas por la orientación docente y el apoyo del entorno familiar, permiten que los estudiantes avancen progresivamente desde niveles presilábicos hacia formas más convencionales de escritura.

Asimismo, Vygotsky (2020) destaca que el lenguaje escrito emerge a partir del lenguaje oral y de las experiencias comunicativas significativas, lo cual refuerza la importancia de concebir la lectoescritura como una práctica cotidiana y contextualizada, tal como se plantea en el artículo. Estas aportaciones sustentan teóricamente la implementación de estrategias de literacidad que integran lectura, escritura y comunicación en contextos reales, favoreciendo el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales en los alumnos de primer grado, y consolidando una formación integral acorde con los principios de la educación sociocultural.

Por otra parte, existen estudios en México sobre el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la educación básica, como los que según Romo (2021) da a conocer en su investigación, los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes revelaron resultados nada alentadores en 2019.

“De los estudiantes de sexto de primaria que realizaron la prueba, el 49% se ubicaron en el nivel I, lo que

significa un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículo; el 33%, en el nivel II, que muestra un dominio básico, apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículo; el 15% se colocó en el nivel III; es decir, con un dominio satisfactorio de los aprendizajes clave del currículo; y solo un 3%, en el nivel IV, que tiene un dominio sobresaliente” (p. 3).

De ahí la urgente necesidad de darle un tratamiento integral en el que se considere la comprensión lectora y la producción de textos como una competencia del individuo de tal manera que logre emplearlo no solo en lo académico, sino en la relación con sus semejantes, como lo define Romo (2021)

La necesidad de asegurar un aprendizaje eficaz de la lengua escrita implica, para los docentes, mucho más que revisarla como objeto de estudio en el aula; supone generar un ambiente de aprendizaje que atrape al niño y al joven y los vincule afectiva y efectivamente con la lectura y la escritura, y desarrolle la competencia lectora en todas sus dimensiones para que les permita comunicarse y desenvolverse mediante la escritura (p. 3).

Se entendía entonces, que considerar a la lectoescritura con el enfoque por competencias iba más allá de la simple memorización y descomposición de las palabras en sílabas o letras como aún se sigue abordando en las aulas de primer grado con los métodos sintéticos.

Por su parte Silva (2025) considera que “se parte de que la oralidad, la lectura y la escritura, son habilidades lingüísticas receptivas y productivas, expresadas a través de canales orales o escritos que mantienen una estrecha relación con el contexto sociocultural de las comunidades” (p. 4). De esta manera deja claro que la literacidad tiene un enfoque sociocultural con un papel activo en la sociedad donde desde su contexto existen modos de interacción en el que se ponen en juego las habilidades lingüísticas para comunicarse de manera clara.

Es evidente entonces, que para desarrollar el proceso de adquisición de la lectura y escritura es necesario la interacción social con los otros, de tal forma que este sea una práctica social. Según Cavallo (2021) se entiende que el desarrollo de la lectoescritura es un proceso considerado esencial en la vida social de los seres humanos al facilitar la comunicación, el aprendizaje y la imaginación de quienes disfrutan del proceso de la lectoescritura” (p. 81).

Sin embargo, resultados recientes evidencian que la realidad mexicana en lectura y escritura no es favorable en el contexto educativo como lo da a conocer Orozco & Pérez (2021) retomando datos de PISA 2018:

Los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en el promedio OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más

altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE: 13%). (p. 2)

Esta situación problema ha prevalecido a pesar de los esfuerzos de los gobiernos federales anteriores en la implementación de programas como la implementación de bibliotecas escolares y de aula, medir la lectura de palabras por minuto, formación continua y el sistema de alerta temprana. Esto evidencia que la teoría que sostienen los programas de estudio no termina de aterrizar en el contexto educativo, debido que las estrategias didácticas que se han utilizado para promover la adquisición de la lectura y la escritura se han basado en métodos sintéticos o silábicos que no permiten la interacción entre los alumnos, ni con los mismos materiales que se tienen en el contexto. Por otro lado (2021) sostiene que “La perspectiva de la literacidad incluye en su abordaje la visión sociocultural que abre un panorama más amplio y útil para comprender las realidades del uso de los lenguajes en una sociedad en movimiento” (p. 5).

En México el término literacidad se integró hasta 2019, párrafo adicionado en el Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Honorable Congreso de la Unión (2025), “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad” (p. 9). Para dar cumplimiento a este precepto, la Secretaría de Educación Pública (2024) en el Plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, menciona que:

El proceso de adquisición del lenguaje escrito no requiere del empleo de ningún método memorístico ni de alguna otra índole; más bien, ocurre a través de la participación constante en actividades de lectura y producción de textos, en un ambiente de agrado, interés y propósitos auténticos para cada estudiante.

Sin embargo, es relevante mencionar que estos preceptos de la Nueva Escuela Mexicana y el enfoque sociocultural aún no se aterrizan en el aula de primer grado, dado que se siguen utilizando métodos sintéticos en el proceso de adquisición de habilidades de la lectoescritura.

En el aula de primer grado, objeto de estudio, se pudo observar que las actividades de lectura se trabajan de manera individual, el material que se utiliza no es diverso, el cual consiste en engargolados de hojas impresas o fotocopias con imágenes y textos breves, en ellas escriben, leen sílabas y completan palabras según la letra de estudio.

Se pudo observar una organización tradicional de las actividades de lectura y escritura en el que no existe la interacción para dialogar, analizar o reflexionar lo que se

lee o escribe, la adquisición de la lectoescritura se centra más en un proceso de decodificación, como lo expresa Mejía (2024) “tradicionalmente, la lectura se ha definido como el proceso de decodificación y comprensión de texto, mientras que la escritura implica la capacidad de expresar ideas mediante la palabra escrita” (p. 6).

En el espacio del aula existen escasos materiales que pueden utilizarse para la lectura y la escritura, las actividades que se realizan distan del enfoque de prácticas sociales del lenguaje como lo dice Riascos (2023) cuando afirma que la lectura y la escritura “no son prácticas individuales de los seres humanos, sino que participan dentro de un sistema en el cual desarrollan diferentes relaciones” (p. 7); y de esta manera fortalecer o mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura.

En la planeación y desarrollo de las actividades didácticas tampoco se hace notar la implementación de actividades permanentes que puedan apoyar a los alumnos que se encuentran en los diferentes niveles de lectoescritura. La evaluación se realiza mediante un examen estandarizado como instrumento para verificar el aprendizaje. Se pudo notar también la existencia de alumnos con diferentes niveles de escritura y diferentes necesidades de apoyo, sin embargo, no hay un registro de seguimiento del proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

De ahí el interés de iniciar esta investigación e implementar una propuesta, de tal manera que los conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, facilitando recuperar los usos sociales del lenguaje tomando como objetivo principal la implementación de actividades permanentes para la mejora en el desarrollo de habilidades de la lectoescritura en alumnos de primer grado de la Escuela primaria “Teodomiro Manzano” de Cuamontax, Huazalingo, estado de Hidalgo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El proceso de investigación se realizó dentro de un enfoque mixto con un diseño de tipo pre-experimental de acuerdo a Hernández-Sampieri & Mendoza (2018); o como lo señalan Branca & Cuenca (2024) “donde los participantes no suelen ser elegidos al azar ni son representativos de la población y hay escaso control de variables externas” (p. 23), se aplicó una pre-prueba o pre-test de acuerdo a Casari (2022) consiste en “diseño de preprueba / posprueba con un solo grupo: un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p. 7). La población muestra en la que se implementó la propuesta estuvo conformado por 13 alumnos de primer grado de la escuela primaria Teodomiro Manzano de Cuamontax, Huazalingo, estado de Hidalgo en México; dicha muestra no fue probabilística, es decir, los alumnos

no se asignaron al azar, sino que dicho grupo ya estaba formado antes del experimento.

Para el desarrollo de la investigación, primeramente, se identificaron los niveles de lectoescritura de los alumnos en la que se utilizó un instrumento de evaluación (pre-test) que consistió en el dictado de palabras de un mismo campo semántico y una breve oración; la valoración de las escrituras se registró en una tabla de doble entrada, que contenía filas con el nombre de los alumnos y en las columnas los 4 niveles de escritura: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Se utilizaron tablas de distribución de frecuencias para registrar la cantidad y el porcentaje de alumnos que se encontraban en cada nivel de lectoescritura en el pre-test, así como para hacer la comparación de los resultados del pos-test.

Posteriormente se implementó la propuesta de intervención con la que se buscó fortalecer la mejora del proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura, de tal manera que los alumnos logran avanzar de los niveles iniciales a otros niveles más avanzados de lectoescritura como lo señala Coavas et al. (2022), “Ferreiro establece unos momentos y características que desarrolla el niño desde sus primeros garabatos hasta su alfabetización inicial” (p.4).

La intervención consistió en la implementación de actividades permanentes por un periodo de 4 meses con un total de 13 sesiones, se eligieron de 3 a 5 actividades por sesión que se aplicaron de forma recurrente al inicio, en el desarrollo o al final de la clase como juegos de mesa “formar pares” anticipando lo que está escrito, “lotería”, “dominó de palabras”, “formar palabras con letras móviles”; “ruleta de las sílabas”, “sopas de letras”, “el ahorcado” que se incluyeron en la planeación, desarrollándose de acuerdo a las características y necesidades del grupo.; luego se utilizaron otras, hasta haber recorrido el total de 17 actividades permanentes que contiene la propuesta.

Finalmente se aplicó una post-prueba para identificar el avance de los alumnos, se realizaron las valoraciones de los escritos y se registraron en una tabla con niveles de lectoescritura y tabla de frecuencias, medianas y gráficas de barras para poder realizar la comparación de los resultados del pre- test y el pos-test y así poder determinar si las actividades permanentes y literacidad mejoran el proceso de desarrollo de habilidades de la lectoescritura.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue implementar actividades permanentes y literacidad para mejorar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en los

alumnos de primer grado de la escuela primaria “Teodomiro Manzano,” tras la aplicación de la propuesta de intervención se obtuvieron los siguientes resultados.

Resultados de la evaluación pre-test

Antes de la intervención se aplicó una evaluación inicial (Tabla 1) a una población muestra de 13 alumnos de primer grado de la escuela primaria que consistió en un dictado de palabras. Posteriormente se analizaron los escritos para determinar el nivel de escritura en que se encontraban los alumnos.

Tabla 1. Instrumento de evaluación inicial (pretest).

Para poder realizar la evaluación inicial, se sugiere que el docente dicte palabras y una frase de un mismo campo semántico. Objetivo: Evaluar la evolución de la escritura en los alumnos de primer grado.		
Características de las palabras		Campo semántico: Palabras o cosas que ves en el cielo
Monosílabo		sol
Bisílaba	Con sílabas directas	nube
Palabra que	Una de las sílabas tenga diptongo	lluvia
Palabra que	Contenga una sílaba compuesta	nublado
Palabra que	Una de las sílabas tenga diptongo	aguacero
Trisílaba	Que una sílaba sea inversa	estrella
Palabras polisílabas		lluvioso
Enunciado	Que sea breve y que tenga una palabra del dictado	La nube tapó al sol

Después de la aplicación de la evaluación pre-test, se registraron las valoraciones de los escritos, en el que se identifican los siguientes hallazgos: 5 alumnos se encontraban en el nivel pre-silábico, 2 en silábico, 3 en silábico-alfabético y 3 más en alfabético como se puede verificar en el registro de los niveles conceptuales (tabla 2).

En la tabla 3 se puede observar el porcentaje de alumnos en cada nivel: el 38.4 % en el pre-silábico, el 15.4 % en el silábico, el 23.1 % en el silábico-alfabético y finalmente con el mismo porcentaje del 23.1 % en el nivel alfabético. También se puede apreciar que la media grupal fue de 2.31, lo que evidencia que el promedio del grupo se encontraba en una etapa de transición del silábico al silábico-alfabético.

Tabla 2. Registro de niveles conceptuales de la evaluación inicial.

		Niveles de lectoescritura										
N/P		Presilábico					Silábico		Silábico/Alf abético		Alfabético	
		Diferencia de escritura	Utiliza grafismos ligados o grafismos lineales	Utiliza letras sueltas que puedan representar una palabra o un enunciado	Uso mínimo de letras (hipótesis de cantidad)	Usa diferentes letras para diferentes palabras	Usa una letra sin valor sonoro convencional para representar a una o dos sílabas.	En una palabra cada sílaba es representada por una vocal o consonante	Escribe una o dos grafías en lugar de la sílaba pero sin valor sonoro convencional	Escribe una grafía en lugar de la sílaba, con valor sonoro convencional	Correspondencia entre grafema (grafía) y fonema (sonido)	Escribe palabras o enunciados de manera legible sin juntar palabras
1	Mayli											
2	Ángel											
3	Cristian											
4	Iker											
5	Cristian											
6	Sonia											

7	Robert											
8	Yeiden											
9	José											
10	Daniela											
11	Iker											
12	Yeudiel											
13	Mía											
Total					2	3		2	2	1	2	1

De acuerdo a la tabla 3, el grupo se encontraba en promedio en silábico-silábico alfabético; sin embargo, hay un buen porcentaje que se encuentra en pre-silábico.

Tabla 3. Niveles de lectoescritura: frecuencias, porcentajes y media del pretest.

Nivel de lectoescritura	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)	Código	cálculo de la media	
				(f x código)	
Pre-silábico	5	38.4	1	5x1=	5
Silábico	2	15.4	2	2x2=	4
Silábico-alfabético	3	23.1	3	3x3=	9
Alfabético	3	23.1	4	3x4=	12
Total	13	100			30
Media del grupo				$\bar{x} = 30/13 = 2.31$	

La fig. 1 Evidencia gráficamente que el 38.4 % de los alumnos estaban en el pre-silábico, el 15.4 % en silábico; otro 23.1 % en silábico alfabético y finalmente el otro 23.1 % en Alfabético (Figura 1).

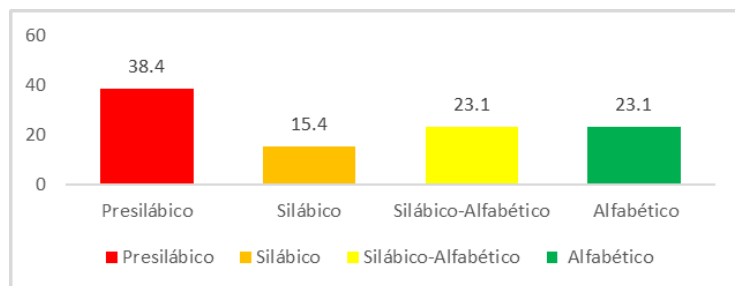


Figura 1 Representación gráfica del porcentaje de alumnos en la evaluación pre-test.

Implementación de la propuesta

El objetivo principal de la propuesta fue verificar si el uso de actividades permanentes y literacidad puede mejorar el desarrollo de habilidades de la lectoescritura de los alumnos de primer grado y por consecuencia lograr las metas de aprendizaje. Para la implementación de estas actividades permanentes fue necesario como inicio la aplicación de un pre-test para recabar información del nivel de lectoescritura en el que se encontraban los alumnos de primer grado y de esa manera saber cuál sería el punto de partida según sus necesidades.

Esta propuesta se realizó en un periodo de cuatro meses que consistió en la implementación de actividades permanentes como juegos de mesa, formación de palabras, sobres de palabras, trabajo con el alfabeto móvil, ruleta de sílabas, sopas de letras, el ahorcado, trabajo con el nombre propio, completar y anticipar la escritura de palabras, lectura de textos diversos de la biblioteca escolar y de aula (Tabla 4).

Estas actividades se incluyeron en la planeación seleccionando el momento más adecuado: al inicio, en el desarrollo o al final de la clase e implementarlas de acuerdo a las necesidades o intereses de los alumnos. Una misma actividad permanente pudo desarrollarse más de una vez o para un grupo específico de alumnos según sus necesidades, otras se trabajaron más tiempo o de manera más frecuente para apoyarlos en su proceso de adquisición y así brindarles más oportunidades de interacción con la lengua escrita.

Tabla 4. Propuesta de intervención: Actividades permanentes y literacidad.

Actividades permanentes y literacidad			
No	Actividad	Descripción	Frecuencia de aplicación
1	Juego de mesa: Formar pares	Correspondencia entre la imagen y el texto separando ambos elementos en tarjetas.	Permanente
2	Juego de mesa: ¡Lotería!	Identificarán la escritura del nombre cantado y lo marcará con una ficha.	Permanente
3	Juego de mesa: Dominó de palabras	Observan cada ficha y eligen la pareja comenzando a ver la parte de la imagen.	Diferentes sesiones
4	Formar palabras con letras justas	Acomodar letras necesarias para formar una palabra	Permanente
5	Sobres de palabras	Escritura de diferentes palabras en tarjetas individuales	Después de ver un tema.
6	Trabajo con el alfabeto móvil	Formar, clasificar palabras que empiecen igual, palabras que rimen	Cuando el docente dicte palabras.
7	Las palabras se dividen	Los alumnos dividen palabras en sílabas	Cuando el docente lo crea necesario
8	El tren	Formarán una fila, el maquinista deberá decir su nombre y separarlo en sílabas e irse atrás de la fila y así sucesivamente.	Cuando el docente lo crea necesario
9	Los gusanos de las sílabas	Dividirán contarán el número de sílabas que tiene una palabra y colocarla en el gusano correspondiente	Cada vez que los alumnos incorporen nuevas palabras
10	Ruleta de las sílabas	De uno en uno tirarán a la ruleta, cuando caigan en la casilla, deberán decir qué palabra representa.	Cuando lo decida el docente.
11	El alfabeto móvil (variante de la actividad 6)	Escriban palabras usando letras que correspondan al sonido que están escuchando.	De manera recurrente.
12.	Sopa de letras	Descubrir un número determinado de palabras enlazando estas letras de forma horizontal, vertical o diagonal.	Como lo considere necesario el docente
13	El ahorcado	Propondrán en secreto una palabra para que el resto de sus compañeros la adivinen Dibuje en el pizarrón tantas rayas como letras tenga la escritura de la palabra propuesta.	Decisión del docente según los avances de los alumnos
14:	Trabajo con el nombre propio.	Coloque su nombre en una hoja en blanco (lista de asistencia)	cuando lo determine el docente
15.	Completar y anticipar	Discutir y completar la escritura de palabras dentro de crucigramas.	El momento que lo decida el docente.
16.	Lectura de cuentos, libros de la biblioteca.	Promover la lectura y escritura. Propiciar que el niño presencie actos de lectura y escritura	Al inicio 15 minutos de lectura
17.	Fábrica de palabras	Explorar los cambios en las palabras al modificar alguna de las letras.	Cuando el docente lo considere necesario

Resultados de la post-prueba

Al finalizar el periodo de cuatro meses de aplicación permanente de la propuesta de intervención se aplicó nuevamente una evaluación pos-test (tabla 5).

Tabla 5. Instrumento de evaluación pos-test.

Instrumento de evaluación Para poder realizar la evaluación, se sugiere que el docente dicte palabras y una frase de un mismo campo semántico. Objetivo: Evaluar la evolución de la escritura en los alumnos de primer grado.		
Características de las palabras		Campo semántico: animales
Monosílabo		leon
Bisílabo	Con sílabas directas	vaca

Palabra que	Una de las sílabas tenga diptongo	puerco
Palabra que	Contenga una sílaba compuesta	cocodrilo
Trisílaba		caballo
polisílaba		elefante
Enunciado	Que sea breve y que tenga una palabra del dictado	El cocodrilo que se encuentra en el lago se quería comer a la vaca

En base al instrumento de evaluación posttest que se aplicó a los alumnos de primer grado se pudo verificar el nivel de escritura en que se encontraban al finalizar el periodo de implementación. Los resultados que se obtuvieron en el grupo de 13 alumnos fueron significativos observándose el desplazamiento de los niveles iniciales hacia otros niveles de avance (tabla 6).

Una evidencia relevante que se obtuvo mediante la aplicación de la evaluación posttest es que a partir de la implementación de las actividades permanentes y literacidad centradas en lectura diaria, producción de textos breves, juegos de mesa: como formar pares, lotería, dominó de palabras y sobres de palabras, entre otros), en diferentes momentos del desarrollo

de la clase, se notó un avance gradual en los niveles de lectoescritura, como se registra en la tabla 6. En comparación con la evaluación pretest esta tabla muestra que en el momento de realizar la evaluación posttest ya no existen alumnos en el nivel presilábico, sino que estos avanzaron a otros niveles.

Tabla 6. Registro de niveles conceptuales de la evaluación pos-test.

Indicadores/ Nombres		Niveles									
		Presilábico					Silábico	Silábico/Alf		Alfabético	
	Diferencia Dibujos de escritura	Utiliza grafismos ligados o grafismos lineales	Utiliza letras sueltas que puedan representar una palabra o un enunciado	Uso mínimo de letras (hipótesis de cantidad)	Usa diferentes letras para diferentes palabras	Usa una letra sin valor sonoro convencional para representar a una o dos sílabas.	En una palabra cada sílaba es representada por una vocal o consonante	Escribe una o dos grafías en lugar de la sílaba pero sin valor sonoro convencional	Escribe una grafía en lugar de la sílaba, con valor sonoro convencional	Correspondencia entre grafema (grafía) y fonema (sonido)	Escribe palabras o enunciados de manera legible sin juntar palabras
1	Mayli										
2	Ángel										
3	Cristian										
4	Iker										
5	Cristian										
6	Sonia										
7	Robert										
8	Yeiden										
9	José										
10	Daniela										
11	Tadeo										
12	Yeudiel										
13	Mía										
Total							2	2	1	2	2

En la tabla 7 se puede verificar los resultados del pre-test en comparación del pos-test, en el que se muestra el avance de los alumnos 0 % en el nivel presilábico y 46 % en el nivel alfabético. Otro dato relevante que se muestra en la comparación entre pretest y el postest, son los cambios significativos en la adquisición de la lectoescritura, en la evaluación inicial el 38.4 % de los estudiantes se ubicó en el presilábico, sin embargo en el postest ningún alumno permaneció en dicho nivel. El porcentaje de alumnos en el nivel alfabético aumentó de 23.1 % a 46.2 %.

Tabla 7. Comparativa de la evaluación Pretest-Postest.

Nivel de lectoescritura	Pretest (f)	Pretest (%)	Postest (f)	Postest (%)
Presilábico	5	38.4	0	0
Silábico	2	15.4	4	30.7
Silábico-alfabético	3	23.1	3	23.1
Alfabético	3	23.1	6	46.2
Total	13	100	13	100

En la figura 2 se observa la comparación que evidencia el avance de los alumnos después de haber implementado la propuesta de intervención por un periodo de 4 meses. Se puede visualizar que existe un avance significativo en comparación de los resultados del pre-test y el pos-test, esto se ve reflejado en la disminución hasta el 0% en los alumnos presilábicos y aumento de 46.2 % en los alumnos alfabéticos. Se puede constatar también que no todos los alumnos tienen el mismo ritmo de avance al encontrarse algunos en el nivel silábico con 30.7% y silábico alfabético con 23.1 %. Sin embargo hay un avance significativo en el nivel alfabético con un 46.2 %.

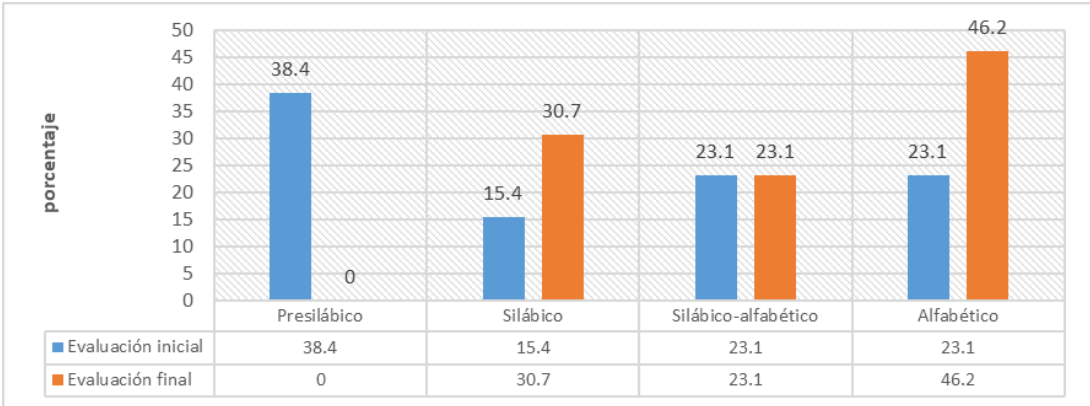


Figura 2. Comparación de los niveles de la lectoescritura en la evaluación pretest y postest.

Las medias pretest y postest

La media del pretest:

$$(5 \times 1) + (2 \times 2) + (3 \times 3) + (3 \times 4) = 5 + 4 + 9 + 12 = 30 \quad \bar{x} \text{ pretest} = \frac{30}{13} = 2.31$$

La media del postest:

$$(0 \times 1) + (4 \times 2) + (3 \times 3) + (6 \times 4) = 0 + 8 + 9 + 24 = 41 \quad \bar{x} \text{ postest} = \frac{41}{13} = 3.15$$

La media gradual pasó de 2.31 a 3.15 en el pos-test lo que evidencia un avance general del grupo desde los niveles iniciales hacia los niveles avanzados de la lectoescritura. En el pre-test el grupo se encontraba mayoritariamente en los niveles iniciales y la media era de 2.31, la cual oscilaba entre el silábico-silábico alfabético.

Tras la aplicación de la propuesta los resultados que se obtuvieron dan a conocer un avance significativo en el proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura tras la implementación de actividades permanentes y literacidad, la interacción con diversos materiales y diferentes tipos de texto permitió que los alumnos evolucionaran en su proceso de adquisición de lectoescritura pasando por diferentes momentos: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético; como lo muestra el avance registrado en la Tabla 6. El hecho de que los alumnos que estaban en el pre-silábico hayan avanzado a otros niveles como se muestra en los resultados del pos-test es un hallazgo muy relevante, de igual manera el aumento de alumnos en el nivel alfabético, los cambios que se muestran en los resultados indican que

la implementación de actividades permanentes y literacidad tuvieron un impacto favorable en el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

CONCLUSIONES

El desarrollo de habilidades de la lectoescritura en el nivel básico ha sido siempre un tema trascendental tanto en México y a nivel internacional como se evidencia en esta investigación, por lo que ha representado siempre la principal preocupación para los docentes que atienden los grupos iniciales específicamente en el primer grado de la escuela primaria. Los enfoques que se ponen en práctica para la apropiación de las habilidades lingüísticas distan mucho de las prácticas sociales del lenguaje y sociocultural que pretende implementar la reciente propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, estos aún no logran aterrizar en las aulas para su enseñanza como fue evidente en el objeto de estudio. Considerando que es fundamental prestar especial atención en el proceso de adquisición de la lectoescritura en los primeros años de la edad escolar, esta temática cobró mayor relevancia como tema de investigación debido a que esta problemática impacta en los grados superiores, de modo que la propuesta de intervención busca fortalecer y mejorar el proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura a través de la implementación de actividades permanentes que será básico para los alumnos no tan solo en la adquisición de nuevos conocimientos, sino en su relación con su entorno y con la sociedad misma.

La propuesta de intervención tiene un enfoque de prácticas sociales del lenguaje toda vez que esta permite que los temas, conocimientos y habilidades se refuercen incorporando actividades permanentes y literacidad a contextos significativos para los alumnos. La implementación en el aula de estas actividades permanentes formó parte de un complemento de las estrategias didácticas en la planeación del docente y en la puesta en práctica en el desarrollo de la clase de tal forma que estas se podían abordar al inicio, durante o al final, la selección de las actividades se determinaban dependiendo de la temática, el interés o las necesidades que presentaba el grupo, de tal forma que estas no tienen una secuencia lógica para su implementación, una misma actividad se podía trabajar varias veces; aunque la propuesta se implementó solo por cuatro meses, se recomienda que cada actividad se aborde de manera recurrente durante el ciclo escolar.

Las evidencias recolectadas del pre-test y pos-test muestran una mejora que se puede constatar en el desplazamiento de los alumnos a otros niveles más avanzados de lectoescritura. Se puede concluir que la implementación de la propuesta; tuvo un impacto favorable, es decir que

en la medida que se incorporaron actividades permanentes y literacidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos, estos avanzaron en su nivel de adquisición de lectoescritura, especialmente aquellos que se encontraban en niveles iniciales. Los resultados y hallazgos de la investigación aportan datos y elementos relevantes para que los docentes de primer grado de la educación primaria retomen a las actividades permanentes y la literacidad como un medio para fortalecer y mejorar el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Aunque existen algunas limitantes que hay que considerar, como la ausencia de grupo de control por el diseño pre-experimental, en el que no se pueden comparar los resultados con las de otro grupo y la cantidad reducida de alumnos que se tomó como muestra, los resultados que se obtuvieron cobran importancia para ser retomados en posteriores investigaciones sobre la presente problemática.

REFERENCIAS

- Barbosa, S. (2023). Una práctica sociocultural de lectura y escritura en alumnos de un grupo multigrado. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(27), 00011. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1287>
- Branca, M., & Cuenca, A. (2024). *Los diseños estructurados y la investigación cuantitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Casari, L. (2022). Diseños cuantitativos de investigación en psicología: Una introducción. *Investigaciones en Psicología*, 25(2), 17–26. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16391/1/disenos-cuantitativos-investigacion.pdf>
- Cavallo, L. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia. *Revista Estudios en Educación*, 4(6), 78–98. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/208>
- Chalá, B., & Pérez, M. (2020). Desafíos del modelo pedagógico colombiano para las habilidades lectoras en primer grado de la educación básica primaria. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18), 127–142. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7762139.pdf>
- Coavas, G., Llorente, L., & Doria, M. (2022). Estrategias didácticas desde la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro para la enseñanza de la escritura. *Assensus*, 7(13), 99–119. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2739/4770>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a la educación secundaria: una aproximación cuantitativa a un problema del que se habla poco. Los casos de Argentina y Uruguay*. UNICEF & UNESCO. https://bibliotecaunicef.uy/opac/css/index.php?lvl=notice_display&id=308
- Gómez, L., Valdés, M., & Centeno, M. (2021). Entre la letra y los niños: mediación del desarrollo para la literacidad. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), 00006. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.744>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Honorable Congreso de la Unión. (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Lozano, M. (2024). Literacidad como innovación en el aprendizaje y la comunicación. En G. M. Hernández Muñoz, H. M. Prieto Salinas, J. Fernández Garza y M. L. García Lozano (Eds.), *Comunicación e innovación educativa hacia un aprendizaje significativo* (pp. 93–110). Labýrinthos Editores.
- Mejía, K. (2024). La lectura y escritura en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental en educación básica en México. *Formación Estratégica*, 7(1), 126–142. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/118>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la Fase 3*. Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programas-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria-programas-sinteticos-de-las-fases-1-a-6/>
- Mora-Rosales, J., Medrano-Macao, E., Suárez-Quisirumbay, J., & Bastidas-Pozo, G. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica: Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 100–116. <https://doi.org/10.53877/5fvws394>
- Orozco, M., & Pérez, L. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica*, (56), e1176. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-015)
- Pérez, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186–199. <https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Pisco, J., & Navarrete, Y. (2023). El fortalecimiento de la lectoescritura: una necesidad en estudiantes de Educación General Básica. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(Número especial 2), 1–16. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3742>
- Ramos Herazo, L. E., Paba Barbosa, C., & Cerchiaro Ceballos, E. L. (2023). Prácticas de literacidad en el contexto escolar y familiar: una revisión sistemática de literatura desde el enfoque sociocultural. *Zona Próxima*, 43, 153–174. <https://doi.org/10.14482/zp.43.458.659>
- Riascos, B. (2022). Aportes de los nuevos estudios de literacidad a los procesos de investigación sobre la lectura y escritura en la formación de docentes. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 14(26), 00007. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1235>
- Rojas-Valladares, A. L., & Pire-Rojas, A. (2024). La relación escuela-familia. Nociones epistemológicas, sociológicas y pedagógicas sobre un desafío educativo. Editorial UMET.
- Romo, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Sinéctica*, (56), e1183. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-011)
- Silva, J. (2025). De la lectoescritura a la literacidad: propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. *Oralidad-Es*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v11a7>
- Silveira, C. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105–113. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.

Conflictos de interés:

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Fermín Cuervo-Ramírez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original y redacción, revisión y edición.

En la Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos (RTEST) solo se aceptarán artículos científicos inéditos que no estén comprometidos con otras publicaciones periódicas. El idioma de publicación es el español; aunque se aceptarán artículos en inglés y portugués.

Los tipos de contribuciones que aceptará son: artículos científicos resultados de investigaciones, ensayos, reseñas y revisiones bibliográficas.

Las contribuciones deben escribirse en Microsoft Office Word (".doc" o ".docx"), empleando letra Arial, 12 puntos, interlineado sencillo. La hoja tendrá las dimensiones 21,59 cm x 27,94 cm (formato carta). Los márgenes superior e inferior serán a 2,5 cm y se dejará 2 cm para el derecho e izquierdo.

ESTRUCTURA DE LOS MANUSCRITOS

Los artículos enviados a la revista tendrán la siguiente estructura:

- Extensión entre 15 y 20 páginas.
- Título en español e inglés (15 palabras como máximo).
- Nombre (completo) y apellidos de cada uno de los autores. Se sugiere a los autores que en el nombre científico se eliminen los caracteres especiales del español y otras lenguas (tildes, ñ, ç...) para estandarizarlo conforme a los parámetros de la lengua franca (inglés) y ser indexados correctamente en las bases de datos internacionales. En caso que los autores cuenten con dos apellidos deben unirse por medio de un guión.
- Correo electrónico, identificador ORCID e Institución. Los autores que carezcan de ORCID deben registrarse en <https://orcid.org/register>
- Resumen en español y en inglés (no excederá las 250 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- Introducción; Materiales y métodos; Resultados y discusión (para artículos de investigación). El resto de las contribuciones tendrá en vez de estos dos apartados anteriores: Metodología, Desarrollo. Todos los artículos contarán con: Conclusiones, nunca numeradas; y Referencias bibliográficas. Los Anexos, si los tiene, se incluirán al final del documento.

OTROS ASPECTOS FORMALES

- Las páginas se enumerarán en la esquina inferior derecha.
- Las tablas serán enumeradas según su orden de citación y su título se colocará en la parte superior (Ej, Tabla 1. Nombre).
- Las figuras no excederán los 100 Kb, ni tendrán un ancho superior a los 10 cm. Serán entregadas aparte en formato de imagen: .jpg o .png. En el texto deberán ser numeradas, según su orden y su nombre se colocará en la parte inferior (Ej. Figura 1. Nombre).
- Las abreviaturas acompañarán al texto que la define la primera vez, entre paréntesis.
- Las notas se localizarán al pie de página y estarán enumeradas con números arábigos. Tendrán una extensión de hasta 60 palabras.
- Los anexos serán mencionados en el texto de la manera: ver anexo 1 ó (anexo 1).

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las citas y referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7ma edición, 2019. Se deben utilizar como mínimo 25 fuentes que se encuentren en el rango de los últimos cinco a diez años. En el caso de fuentes que sean artículos científicos se deben utilizar, preferentemente, aquellas que provengan de revistas científicas indexadas en Scopus y SciELO. En las referencias se mencionarán solo las citadas en el texto, ordenadas alfabéticamente con sangría francesa.